

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**STRATEGIE VÝUKY NADANÝCH ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**STRATEGIES OF TEACHING GIFTED CHILDREN AT PRIMARY SCHOOL**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Lucie Dohnalová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strategie výuky nadaných žáků na 1. stupni základní školy vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně. Ke zpracování práce jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým umístěním v databázi Thesis.

V Praze dne:

.....  
podpis

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Dále děkuji vedení a pedagogům Základní školy nám. Curieových, kteří mi v rámci výzkumu věnovali svůj čas.

## **Abstrakt**

Diplomová práce si klade za cíl popsat strategie, metody a formy práce, které je efektivní ve výuce nadaných žáků na 1. stupni využit. Dále pak pozorovat jejich uplatnění v rámci integrované i segregované formy vzdělávání nadaných. Teoretická část shrnuje poznatky o strategiích a metodách výuky nadaných žáků na základě analýzy české, ale převážně zahraniční literatury a orientuje se v problematice vzdělávání nadaných žáků v současné době u nás. Praktická část se zabývá porovnáním projektované i realizované výuky v obou formách využitím metod kvalitativního výzkumu – zejména analýzy kurikulárních dokumentů, dotazování a pozorování.

## **Klíčová slova**

nadané dítě, segregace, integrace, vyučovací metody, strategie, učitel

## **Abstract**

This master thesis aims to describe the strategies, methods and forms of work, which are effective in teaching gifted pupils at primary school. Another aim is to compare the possibility of their applications in integrated and segregated forms of gifted education. The theoretical part summarizes findings about strategies and methods of teaching gifted pupils which are based on an analysis of Czech, but mostly foreign literature. This part also focuses on the education of gifted pupils currently in the Czech republic. The practical part deals with the comparison of projected and realized lessons in both forms and it will be using qualitative research methods – especially the analysis of curricula, interviews and observations.

## **Key words**

gifted child, segregation, integration, teaching methods, teacher

## Obsah

<b>Úvod.....</b>	<b>3</b>
<b>Teoretická část .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Podstata nadání .....</b>	<b>5</b>
1.1 Nadané dítě .....	5
1.2 Nadání a talent .....	5
1.3 Nadání a schopnosti.....	6
1.4 Nadání a inteligence .....	7
1.5 Nadání a tvořivost.....	10
1.6 Nadání a dědičnost.....	12
<b>2. Nadané dítě.....</b>	<b>14</b>
2.1 Charakteristika nadaných dětí .....	14
2.2 Identifikace nadaných dětí.....	16
2.2.1 Dva přístupy k identifikaci nadaných dětí.....	18
<b>3. Strategie výuky nadaných žáků .....</b>	<b>20</b>
3.1 Vývoj vzdělávání nadaných žáků .....	20
3.2 Vymezení pojmů integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu .....	20
3.3 Organizační formy vzdělávání nadaných žáků.....	22
3.3.1 Akcelerace – urychlování.....	23
3.3.2 Obohacování – enrichment.....	24
3.3.3 Kombinovaná forma.....	24
3.4 Nadaný žák v běžné třídě základní školy .....	25
3.5 Metody a principy práce ve výuce nadaných žáků.....	26
3.5.1 Metody a principy výuky nadaných žáků u nás .....	27
3.5.2 Metody a principy výuky nadaných žáků v zahraničí .....	30
3.6 Osobnost učitele nadaných žáků.....	33
<b>4. Shrnutí teoretické části .....</b>	<b>35</b>
<b>Praktická část .....</b>	<b>38</b>
<b>5. Výzkumný problém .....</b>	<b>39</b>
5.1 Charakteristika výzkumného problému .....	39
<b>6. Použité metody a organizace sběru dat .....</b>	<b>41</b>
<b>7. Zkoumaný vzorek.....</b>	<b>42</b>

<b>8. Průběh výzkumu.....</b>	<b>43</b>
<b>9. Výsledky výzkumu.....</b>	<b>44</b>
9.1 Charakteristika vzdělávacího programu školy .....	44
9.2 Analýza vyučovacích hodin .....	45
9.2.1 Tabulka 1- pozorování učitelky A.....	46
9.2.2 Tabulka 2 - pozorování učitelky B.....	47
9.2.3 Tabulka 3 - pozorování učitele C .....	48
9.2.4 Tabulka 4 - pozorování učitelky D.....	49
9.2.5 Tabulka 5 - shrnutí .....	50
9.3 Hloubkové rozhovory .....	51
9.3.1 Učitelka A .....	51
9.3.2 Učitelka B.....	53
9.3.3 Učitel C .....	55
9.3.4 Učitelka D .....	57
9.4 Závěry výzkumu .....	60
9.4.1 Srovnání učitelů.....	60
9.4.2 Zhodnocení výzkumu .....	62
<b>Závěr.....</b>	<b>64</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>65</b>

## Úvod

Vzdělávání nadaných žáků se od počátků osmdesátých let setkává se vzrůstajícím zájmem nejen v zahraničí, ale i u nás. V této souvislosti se problematika nadaných dostává do popředí zájmu nejen učitelské profese. Rodiče se obracejí na pedagogy a psychology s dotazy, jak nejlépe podporovat své nadané dítě. Úmluva o právech dítěte vyžaduje, aby každé dítě dostalo příležitost k optimálnímu rozvoji. Každý žák by tedy měl mít právo uplatnit svoje individuální nadání. Vzdelávání nejen nadaných dětí by mělo být dostatečně rozmanité, aby vyhovovalo potřebám každého jedince. Nadaní žáci vyžadují specifické vzdělávací přístupy. Aby jim bylo možné věnovat potřebnou pozornost a péči, která by odpovídala jejich požadavkům a nárokům, je nezbytné seznámit se s problematikou nadaných z mnoha hledisek, která s ní souvisejí.

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl pohlédnout na možnosti strategií výuky nadaných žáků na prvním stupni základní školy.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se zabývá otázkou možných pohledů na nadání. Na základě české a především zahraniční literatury si klade za cíl obsáhnout poznatky o identifikaci nadání. Vymezuje oblast schopností jedince ve vztahu k nadání a snaží se specifikovat jeho souvislost s inteligencí, tvořivostí a dědičností. Zaměřuje se na oblast charakteristiky nadaného žáka a jeho identifikaci z pohledu české a zahraniční vzdělávací politiky. Dále vymezuje strategie a metody výuky nadaných žáků, které se v dnešní době při výuce nadaných žáků využívají.

Praktická část diplomové práce představuje kvalitativní výzkumné šetření zaměřené na srovnání práce učitelů nadaných žáků v integrované a segregované formě. Dílčím cílem praktické části je zaměření se na osobnost učitele a jeho práci s nadanými žáky. Na základě analýzy vyučování a následných hloubkových rozhovorů s učiteli se práce snaží zjistit, jakým způsobem učitel v konkrétní formě výuky s nadaným žákem pracuje, jaké volí strategie výuky a do jaké míry tyto strategie korespondují s nastudovanou literaturou v rámci teoretické části.

## **Teoretická část**



# 1. Podstata nadání

## 1.1 Nadané dítě

Vše, co je jiné, vypadá jako nejisté a do jisté míry vzbuzuje strach. Nadané dítě je jiné. Má své specifické vzdělávací potřeby, na které je třeba reagovat. Landau (2007, s. 17) popisuje nadané dítě slovy: „*Nadané dítě se podobá běžci na dlouhé tratě, který je rychlejší než ostatní.*“

Člověk potřebuje odvahu k tomu být jiný než ostatní. Stejně tak i nadané dítě vyžaduje speciální pozornost a péči, díky které se bude moci rozvinout v jedinečnou a samostatnou osobnost.

## 1.2 Nadání a talent

Používání odborného názvosloví je většinou věcí konsensu. I přesto jsou slova nadání a talent chápána mnohými odborníky odlišně.

V minulosti byl pojem nadání spojen s intelektovými činnostmi a talent naopak s činnostmi neintelektovými – například výtvarné umění. I dnes se s tímto pojetím můžeme setkat u anglické autorky Gwen Goodhew, která ve své knize *Meeting the needs of gifted and talented students* (2009) dává pojem nadání do souvislosti se školními předměty jako je mateřský jazyk, cizí jazyk, matematika, humanitní předměty a věda. Talent naopak spojuje s předmětem umění a designu, hudby a tělovýchovy.

Ve starších učebnicích psychologie je nadání vymezováno jako vysoká úroveň schopností a talent naopak jako vysoce rozvinuté, specifické nadání (Dočkal, 2005). Dětská psycholožka Louise Porter ve své knize *Gifted Young Children* (2005) definuje nadání jako potenciál pro významný rozvoj osobnosti a talent naopak jako projev pokročilé dovednosti.

Fořtík a Fořtíková (2007, s. 12) zastávají názor, že nadání může být chápáno z různých pohledů a může jít o:

- „osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činností
- všeobecné schopnosti, které podmiňují člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti
- rozumový potenciál nebo inteligenci
- talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků činnosti“

Naopak talent definují jako vysokou úroveň speciálních schopností, které se vyznačují originalitou přístupu a novostí úhlu pohledu. Nadání a talent tedy vyjadřují stupeň rozvoje konkrétních schopností.

Oba dva termíny – nadání i talent, tak nabývají nových interpretací v závislosti na starších či novějších výzkumech a v přístupech definice. Dnes se tyto termíny pokládají za pojmy velmi příbuzné a často se používají jako synonyma.

### **1.3 Nadání a schopnosti**

V RVP ZV z roku 2013 je nadání definováno jako „soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace“ (s. 130). Tato definice se však zdá poněkud strohá a pro učitele nedostačující. Zeptáme – li se pedagogů, co si představují pod pojmem nadání, jistě zazní názory typu: nadprůměrné schopnosti, výjimečnost, specifická schopnost, aktivita, tvořivost, je zděděné, nemá ho každý. Není proto snadné definitivně tento termín vymezit.

Jeden z pojmů, který bývá spojován s nadáním nejčastěji, jsou schopnosti. Definovat bychom je mohli jako charakteristické vlastnosti osobnosti. Často se o nich také mluví jako o motivačních vlastnostech. Dočkal (2005, s. 59) chápe nadání jako „způsobilost vykonávat činnosti a schopnosti jako instrumenty činnosti.“ Landau (2007, s. 11) věří, že „každá výchova, která rozvíjí schopnosti, zároveň podporuje nadané děti.“

Mezi schopnosti, které souvisejí s nadáním, patří dle Fořtíka a Fořtíkové (2007) především tyto:

- **intelektové schopnosti** – souvisí se školní úspěšností a zahrnují verbální, početní, paměťové a prostorové schopnosti
- **kreativní myšlení** – zahrnuje schopnosti pružného myšlení a rozpoznání daného problému
- **vědecké schopnosti** – souvisí s aritmetickým uvažováním, využitím čísel a algebraických symbolů
- **vůdcovství** – představuje způsobilost pomáhat skupině a zkvalitňovat mezilidské vztahy
- **zručné schopnosti** – jsou úzce spjaty s talentem v umění a vědě

Podobný přístup k nadání uvádí Mönks a Ypenburgová (2002), kteří schopnosti řadí do čtyř základních oblastí:

- oblast duševních schopností a intelektuálních výkonů
- oblast tvořivých a produktivních schopností
- oblast výtvarných a hudebních schopností
- sociální oblast zahrnující vůdcovské schopnosti

#### **1.4 Nadání a inteligence**

Myšlenky o lidské inteligenci sahají do dávné minulosti. Ukázalo se, že zkoumání lidské inteligence je nejspornější otázkou psychologie (Lund, 2012). Existuje několik teorií a každá z nich je zvažována z odlišné perspektivy. Definovat inteligenci znamená stanovovat a určovat její konkrétní hranice. Proto přesná definice inteligence nemůže být nikdy perfektní. Velký význam má inteligence především z hlediska nadání.

Inteligence je jakási schopnost pochopit komplexnější myšlenky, účinně se přizpůsobit prostředí, učit se ze zkušeností, zapojit se do různých forem uvažování a překonávat překážky tím, že o nich budeme přemýšlet. Lund (2012, s. 87) konstatuje, že „*pojem inteligence potenciálně zahrnuje pestrou paletu možných činností a schopností.*“

Většina z nás věří, že být inteligentní znamená být velmi vzdělaný v každém ohledu. Přesto je třeba poukázat na fakt, že dítě, kterému dělá potíže učit se cizí jazyk, nemusí být nutně méně inteligentní. Ba naopak, takové dítě může vynikat v jiných oblastech. O vyjádření struktury inteligence se snažilo mnoho vědců, pedagogů a psychologů. Nejjednodušší model navrhl v roce 1927 Charles Spearman, podle něhož je inteligence jakási obecná rozumová schopnost. Tuto schopnost označil jako „g-faktor.“ Další teorie vedly k různým závěrům, které lze rozdělit do dvou skupin: teorie zdůrazňující inteligenci s obecným základem a teorie inteligence jako souhrn nezávislých schopností (Vágnerová, 2005).

Při testování inteligence se vychází ze všeobecného testu, jehož výsledkem je inteligenční kvocient IQ, který definoval jako první W. Stern. Pomocí inteligenčního kvocientu se kvalitativně určují intelektové schopnosti jedince (Průcha, 1997). Renzulli a Reisová (2008) hovoří o tomto pojetí jako o školním nadání, které je měřitelné standardizovanými testy schopností. Je to nejčastější proces používaný pro výběr žáků do speciálních programů. Anglický profesor Dennis Child (2007) na tento fakt reaguje, když uvádí, že se populace příliš soustředí na měření inteligence pomocí inteligenčních testů. To ulehčuje mnohým školám práci, protože jsou snáze schopné odůvodnit svá rozhodnutí při klasifikaci žáků. O tomto přístupu mluví i Goodhew (2009), která konstatuje, že nadaný žák je ten, který dosáhl v testech IQ 130 a více bodů (závisí na typu daného testu). Dosažení pouze 129 bodů znamená, že nadaným žákem není. Ihned ale upřesňuje, že toto pojetí nadání je velmi jednoduché a rozhodně nedostačující, protože je až příliš snadné identifikovat studenty, kteří dané podmínky splňují a zapadají tak do určitých kritérií. Dále zastává názor, že testy IQ měří pouze omezený rozsah schopností a mnoho nadaných žáků tak bude přehlíženo. Například děti cizinců či přistěhovalců nemohou mít takové kulturní a jazykové zázemí, aby ukázaly své schopnosti v IQ testech. Někteří výjimeční studenti se naopak při testu mohou nudit či nemusí věnovat úlohám zvýšenou pozornost. Jak upřesňuje Renzulli a Reisová (2008), je třeba se vyvarovat tvrzení, že pokud známe IQ jedince, známe i jeho inteligenci.

Mnozí psychologové a pedagogové proto zpochybňují přístup k inteligenci jako jednosložkové vlastnosti. Jedním z nich je americký psycholog Howard Gardner, který navrhl myšlenky o teorii mnohočetné inteligence a poprvé je prezentoval v roce 1983. Gardner si kladl otázku, proč se žáci, kteří uspějí v testech inteligence, projeví s odstupem let jako jedinci, kteří ničím nevynikají a naopak žáci, kterým byly přisuzovány omezené schopnosti, dosahují vynikajících výsledků v mnohých oborech. Proto naznačil, že inteligenční testy zřejmě neumožňují změřit všechny projevy inteligence (Laniado, 2004). Identifikoval tedy několik nezávislých druhů inteligence, kde má každý z nich svůj určitý vývoj. Jsou jimi:

- **jazyková inteligence** – schopnost chápat a osvojovat si jazyk a zvládat písemný projev
- **logicko – matematická inteligence** – schopnost řešit matematické problémy, schopnost správného uvažování a dělání závěrů v různých situacích
- **prostorová inteligence** – schopnost uspořádání prostoru
- **tělesně – pohybová inteligence** – schopnost provádět tělesné pohyby
- **hudební inteligence** – schopnost vnímání a interpretace hudby
- **interpersonální inteligence** – schopnost vycházet s ostatními lidmi
- **intrapersonální inteligence** - schopnost porozumění sobě samému, umožňuje zvládat emoce
- **přírodovědná inteligence** – schopnost chápání jevů v přírodě

Podle Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence by se mělo přistupovat ke každému dítěti individuálně a měřit každý typ inteligence zvlášť.

Většina teorií o inteligenci se zaměřuje pouze na racionální myšlení. Kasíková a Straková (2011) zdůrazňují, že v současné době se na nadání již nepohlíží v souvislosti s inteligencí a inteligenčním kvocientem, ale naopak se zdůrazňuje vztah mezi kognitivní a afektivní složkou. Je proto důležité zmínit fakt, že u nadaného žáka často nastává rozpor mezi intelektuálním a emocionálním vývojem. Proto je jedním z významných typů inteligence teorie o emoční inteligenci. Tuto koncepci jako první navrhli v roce 1990 profesori Salovey a Mayer. Jednoduše řečeno, emoční inteligence je o nasměrování lidských emocí správným směrem.

Anglický autor Panju (2008, s. 8) definuje emoční inteligenci jako „schopnost rozpoznat, pochopit a řídit emoce v sobě samých a ostatních.“ Ve své knize zastává názor, že se lidé nemohou učit bez účasti svých vlastních emocí a že existuje souvislost mezi emocemi a procesem učení. Věřící, že emoce mají dopad na všechny oblasti lidského života. Mezi základní oblasti emoční inteligence patří sebekontrola, vcítění, ovládání nálady, vytrvalost, vyjadřování a chápání pocitů, nezávislost, oblíbenost, přizpůsobivost, schopnost řešení mezilidských problémů, laskavost, úcta a přátelskost (Shapiro, 1998). Zahraniční autoři Bahman a Maffini (2008) ve své knize uvádějí, že emoční inteligence hraje zásadní roli při žákově charakterním růstu a odráží se i v jeho studijních výsledcích. Tvrdí, že je důležité vybavit děti správnými dovednostmi, které jim umožní zvýšit jejich studijní výkon. Mimoto, žáci budou schopni vyvinout se v samostatně myslící bytosti, které dovedou převzít odpovědnost za svůj učební styl.

Není tedy možné nahlížet na každé dítě stejným způsobem a nutit nadané žáky, aby byli jako všechny ostatní děti kolem. Stejně tak, jako nemůžeme chtít po slabším žákovi, aby zvládal obtížnější úkoly pro nadané jedince. Landau (2007, s. 10) potvrzuje skutečnost, když tvrdí: *„Znám mnoho šestiletých dětí, které mají intelektuální úroveň osmi či devítiletých, ale emocionálně jsou v rovině čtyřletých.“* Nadání ani inteligence ve své podstatě nejsou problematické jevy. Problémem se ve společnosti stává fakt, že není podporován některý z aspektů dětské osobnosti. Proto je velice důležité, aby bylo na každého nadaného žáka pohlíženo s respektem a aby byla brána v potaz nejen jeho inteligence či nadání, ale zejména jeho individualita.

## **1.5 Nadání a tvořivost**

Při snaze vymezit pojmy nadání a talent nelze vystačit pouze se schopnostmi. Nadání zahrnuje mimo schopnosti i další dvě složky, ke kterým se řadí motivace a kreativita - neboli tvořivost. Tyto tři faktory spolu úzce souvisí, a proto je lze označit jako „triádu“ (Mönks a Ypenburgová, 2002). S tímto pojetím přišel americký psycholog Joseph Renzulli, který tuto koncepci nazval Modelem tří kruhů. Model je znázorňován jako tři propojené kruhy, které představují tři vzájemně se ovlivňující skupiny schopností.

Mezi tyto schopnosti patří:

- vysoké intelektuální schopnosti
- motivace – zaujetí pro úkol
- kreativita - tvořivost (Montgomeryová, 2008).

Mönks a Ypenburgová (2002) uvádějí, že vysoká intelektuální schopnost je charakterizována nadprůměrnou inteligencí daného žáka. Ta bývá měřena pomocí inteligenčních testů. Montgomeryová (2008) dodává, že se jedná o schopnost s vysokou úrovní abstraktního myšlení, prostorových vztahů, slovní plynulostí a dobrým verbálním i numerickým uvažováním.

Zaujetí pro úkol lze charakterizovat jako motivovanost pro úkol či úroveň zájmu zapojení se do určité oblasti studia. Je to schopnost vytrvat, odolávat, rozhodovat se a nadále procvičovat. Motivovaný žák si umí stanovit cíle a překonávat faktory nejistoty (Mönks a Ypenburgová, 2002).

Kreativitu neboli tvořivost je možné popsat jako schopnost originality myšlení. Kreativní žák je vnímavý, zvědavý, hloubavý, ochotný riskovat a má smysl pro detail (Montgomeryová, 2008). Tvořivost je podle Landau (2007) pro nadané dítě jednou z nejvýznamnějších možností přípravy pro život. Napomáhá mu k tomu, aby se lépe dokázalo vyrovnat s rychle se proměňující dobou života kolem něj.

Nadání v souvislosti s tvořivostí popisují Renzulli a Reisová (2008, s. 43) jako kreativně – produktivní. U tohoto nadání nejde pouze o rozumové schopnosti, ale cení se především originální myšlenky. Renzulli a Reisová (2008, s. 43) jej definují takto: *„Kreativně-produktivní nadání je schopnost jedince pracovat na problémech a studijních oblastech, které jsou pro něj relevantní a které mohou být pozdviženy na adekvátní úroveň.“* Podobně jako Gardnerova teorie, i oni zastávají názor, že je možné odhalit daleko více potenciálu u nadaných dětí pomocí jiných metod než jen tradičními testy inteligence.

Renzulli a Reisová (2008) věří, že výuka nadaných žáků musí brát do úvahy tři klíčové aspekty. K těm patří žák, učitel a kurikulum.

- 1) V centru zájmu stojí žák s jeho individuálními schopnostmi, zájmy a učebními styly.
- 2) K tomu, aby výuka nadaných byla efektivní, je zapotřebí učitel, který dobře zná danou disciplínu, má k ní kladný vztah a ovládá množství technik výuky.
- 3) V neposlední řadě je důležité zabývat se kurikulem, které zahrnuje strukturu disciplíny a její obsah a metody.

Landau (2007) zastává názor, že tvořivost je cílem každé výchovy. Samotná kreativita je do jisté míry vlastní každému člověku a může mít poměrně široký rozsah. Jedná se především o otevřenost, chuť experimentovat, komunikaci a flexibilitu. Proto výchova ke kreativitě hraje v životě nadaného dítěte důležitou roli. Zprostředkovává mu schopnosti a vlastnosti, které bude potřebovat při odolávání nejistým situacím a změnám.

## **1.6 Nadání a dědičnost**

Nerozřešeným a stále diskutovaným problémem zůstává fakt, zda je inteligence vrozená, čili geneticky zděděná, nebo naopak zda se dá měnit pod vlivem zkušeností, sociálních interakcí a učení (Průcha, 1997). Během celého dvacátého století spolu soupeřily dvě základní představy o podmíněnosti nadání. Konzervativní příslušníci privilegovaných vrstev věřili, že nadání je dědičné, naopak liberalisté navazovali na myšlenky Johna Locka a jeho představy, že dětská duše je jako čistá deska (*tabula rasa*), kterou během života „popíší“ zkušenosti a tedy vliv prostředí a výchova (Dočkal, 2005).

Jak uvádí Hříbková (2008), vedlo se mnoho diskuzí o tom, zda je nadání dědičné, nebo zda je ovlivňováno prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Výzkumy v oblastech neurovědy i biologie poukazují na fakt, že je třeba brát do úvahy oba dva faktory, pokud se chceme hlouběji zajímat o nastínění tohoto problému. Landau (2007, s. 17) upřesňuje: „*Nadání je určováno dědičnými vlohami, ale zda se rozvine, to už záleží na vlivech okolí.*“

Tento fakt potvrzuje Dočkal (2005, s. 32), když tvrdí: „*Nadání není přímo dědičné, ale rozvíjí se na základě zděděných a vrozených dispozic v průběhu života. Rozhodující roli při tom hrají vlivy prostředí.*“



Často slýcháváme, že vrozený talent nestačí. Jestliže však v dítěti dokážeme spojit jeho vlohy s naší podporou, ze schopností se může rozvinout kreativní nadání (Landau, 2007). Dědičnost vytváří jen předpoklady vývoje, které se mohou, ale i nemusí naplnit (Dočkal, 2005). Stejně tak jako výchova a prostředí dítěte, ve kterém se nachází, mohou jeho talent podnítit, nebo naopak utlumit.

Laniado (2004, s. 16) věří, že *„intelligence je dar, kterému se člověk učí.“* Jinými slovy, stejně jako nadání je i intelligence dynamická schopnost, která se rozvíjí pomocí vhodných zásahů prostředí. Vágnerová (2004, s. 123) tento fakt potvrzuje a uvádí, že *„intelligence se rozvíjí na základě interakce vrozených dispozic a podnětů vnějšího prostředí, tj. učení.“* Landau (2007) upřesňuje, že se běžně setkáváme s představou, co a kdy se má v dítěti vyvíjet. Tyto principy jsou následně uplatňovány nediferenciovaně a bez ohledu na možnosti a schopnosti jedinců. Je proto důležité si uvědomit, že to, do jaké míry se dítě odváží uplatnit své tvořivé schopnosti, závisí především na jeho prostředí. Jak učitelé, tak i rodiče mají důležitý podíl na vývoji talentu svých žáků a dětí.

## 2. Nadané dítě

### 2.1 Charakteristika nadaných dětí

Neexistuje v podstatě žádná správná definice, která by přesně předkládala, kdo je nadané dítě. Je nutné si uvědomit, že nadané děti nelze zařadit do stejnorodé skupiny. Existují nejrozličnější poznatky o projevech a podobách nadání a proto se charakteristiky nemusí vyskytovat vždy ve stejné intenzitě u každého nadaného dítěte (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Landau (2007, s. 47) zastává názor, že nadané dítě je dítě, „*které je takzvaně trochu víc než ostatní děti.*“ Podle ní jsou nadané děti jednoduše motoricky schopnější, zvědavější, samostatnější, radostnější a dovedou věci uvádět lépe do souvislostí.

Existuje mnoho seznamů charakteristik nadaných dětí. Dočkal (2005, s. 127) nabízí následující seznam projevů nadání, který se týká dětí předškolního a mladšího školního věku. Nadané dítě:

- *„je bystřejší a šikovnější než jeho vrstevníci;*
- *dosahuje vyšších výkonů obecně nebo v některé konkrétní oblasti činnosti (nejen ve škole);*
- *už v předškolním věku se spontánně naučí číst nebo počítat v oboru nad deset;*
- *rychleji se učí;*
- *víc si zapamatuje;*
- *informace si ověřuje z různých pramenů;*
- *je aktivní;*
- *je zvědavý;*
- *má široké spektrum zájmů;*
- *zajímají ho věci, které pro většinu dětí začnou být zajímavé až ve vyšším věku;*
- *dokáže se soustředit na předmět svého zájmu;*
- *odmítá konvence, je kritické k autoritám;*
- *má smysl pro humor;*
- *má estetické cítění“*

Jurášková (2006) uspořádala charakteristiky nadaného dítěte do tří základních okruhů:

- **Kognitivní charakteristiky** – brzká schopnost číst, bohatá slovní zásoba, schopnost rychlého učení, výborná paměť, flexibilita a originalita myšlení, dobrá argumentace a schopnost řešení problémů, velká představivost, výborné pozorovací schopnosti, různé zájmy, neobyčejná zvědavost a sklony k perfekcionismu
- **Afektivní charakteristiky** – převaha vnitřní motivace, neobyčejná aktivita, práce s velkým zaujetím, veliká smyslová vnímavost, denní snění, zájem o otázky morálky a spravedlnosti, kritičnost, upřednostňování starších spolužáků před vrstevníky
- **Psychomotorika** – grafický projev s rysy intelektové vyspělosti na jedné straně, na straně druhé naopak písmo působící neúhledným dojmem; preference psaní před používáním PC, občasné nezájem o tělesné aktivity

Dočkal (2005) uvádí, že přestože bývá nadání v předškolním a mladším školním věku synkretické (málo diferencované), může se stát, že některé děti, které v něčem vynikají, mohou mít souběžně i v něčem jiném nedostatky. U řady dětí je možné pozorovat nevyrovnaný vývoj. K akceleraci dochází převážně u kognitivní složky, zatímco vývoj ostatních složek postupuje obvyklým tempem. Jak naznačuje Hříbková (2009, s. 97), jedná se o nerovnoměrný vývoj těchto složek osobnosti:

- *„kognitivní vývoj versus verbální vývoj;*
- *kognitivní vývoj versus emocionální vývoj;*
- *kognitivní vývoj versus sociální vývoj“*

O problémech, kterým mohou nadaní žáci čelit nejen v rámci kolektivu třídy, ale také v prostředí rodiny, píše anglická profesorka Margaret Sutherland (2008):

- žárlivost vrstevníků
- sourozenecká rivalita
- neustálý tlak z očekávání, že musí být v každém ohledu úspěšní
- nepochopení okolím

- obtíže při navazování kontaktů s vrstevníky

Nadání je zapotřebí chápat jako určitou souhru osobnostních charakteristik. Pozornost se již nesoustřeďuje pouze na inteligenci, ale objevuje se snaha o zachycení mnohých vazeb se sociálním prostředím dítěte. Toto pojetí lze nazvat osobnostně – vývojový přístup k problematice nadání, které ovlivňuje dnešní obraz vzdělávací politiky (Hříbková, 2009).

## **2.2 Identifikace nadaných dětí**

Odhalováním talentu nadaných dětí se zabývalo a stále zabývá mnoho odborníků. Při rozpoznávání talentu je důležité objasnit tři klíčové pojmy. V procesu zjišťování talentu nadaných dětí se setkáváme se třemi termíny - preidentifikace, identifikace a výběr.

### **1) preidentifikace**

Výčet již zmíněných charakteristik dítěte se uplatňuje při tzv. preidentifikaci. Tento proces většinou začíná v nejbližším okolí nadaných dětí a souvisí s rodinou, příbuznými a učiteli (Jurášková, 2006).

### **2) identifikace**

Identifikace přichází na řadu s cílem vyhledat nadané jedince většinou na základě posuzovacích stupnic. Jedná se zejména o psychologické metody s využitím standardizovaných testů a dotazníků (Fořtík, Fořtíková, 2007). Účelem identifikace je odhalit nevyužitý potenciál dítěte (Hříbková, 2009).

Při identifikaci je nutné počítat s nepřesnostmi a možnými chybami, které blíže specifikuje Porter (1999, in Jurášková, 2006). Rozděluje je na dva typy:

- **Pozitivní chyba** – dítě je identifikováno jako nadané, ale ve skutečnosti tyto schopnosti nemá; jedná se o tzv. neúčinnou identifikaci
- **Negativní chyba** – identifikace neobjeví výjimečné schopnosti nadaného dítěte z možné příčiny např. nevhodného výchovného prostředí, nízké motivace či špatného zdravotního stavu; jde o tzv. neefektivní identifikaci

Samotný proces identifikace probíhá v několika etapách. První fází je tzv. nominace, která vychází ze zkušeností interakce rodiče, učitele, či spolužáků s dítětem. Druhá fáze již používá pedagogické a psychologické metody a nazývá se screening. Využívá dotazníků a hromadných testů inteligence a kreativity. Poslední fází je tzv. selekce, která se opírá o výsledky z předchozích metod. V této etapě je uplatňován především individuální přístup a identifikace se realizuje pomocí rozhovoru s nadaným jedincem (Hříbková, 2009).

### **3) výběr nadaných**

Třetím pojmem je výběr nadaných, pod kterým si lze představit proces vyhledávání talentovaných dětí, které jsou svými schopnostmi vhodné jako kandidáti pro zařazení do specializovaných programů – např. školy s rozšířenou výukou, školy pro mimořádně nadané žáky či různé volnočasové instituce pečující o talentované děti. Při tomto výběru se jedná zejména o žáky staršího školního věku (Machů, 2010).

V České republice se identifikace nadaných provádí ve vybraných pedagogicko - psychologických poradnách, a to buď na žádost školy nebo na individuální doporučení rodičů či pedagogů. Poté by mělo následovat uzpůsobení adekvátního edukačního prostředí, nejčastěji pomocí individuálních vzdělávacích plánů (Hříbková, 2009).

K měření schopností nadaných dětí se využívají nejrůznější metody. Fořtík a Fořtíková (2007) je dělí na objektivní a subjektivní. Při objektivních metodách se využívají zejména standardizované testy výkonu, IQ testy, didaktické testy a testy kreativity. U subjektivních metod jde především o posudky osob, které dítě dobře znají. Jedná se především o nominace skupinou učitelů, rodičovskou nominaci, nominaci spolužáky, autonominaci neboli vlastní navržení, hodnocení výsledku činnosti nadaného jedince nebo zapojení do soutěží.

Je nutné poznamenat, že ani jeden typ metod není univerzální a všechny typy mají své místo v procesu identifikace nadaných dětí. Žádný typ diagnostiky není lepší, či horší. Identifikace by neměla být jednorázovou záležitostí a platí, že čím více metod použijeme, tím bude zjištění schopností nadaných dětí pravděpodobnější (Machů, 2010).

### 2.2.1 Dva přístupy k identifikaci nadaných dětí

V současné zahraniční vzdělávací politice se na strategie identifikace nadaných žáků pohlíží odlišným způsobem. Sutherland (2008) zmiňuje dva přístupy k identifikaci nadaných dětí. První, tradiční přístup je podobný českému typu identifikace. Druhý, komplexní a inkluzivní přístup se liší v přístupu k nadanému žákovi a je v dnešní době chápán jako pokrokovější a efektivnější.

- **tradiční přístup k identifikaci nadání**

*identification* (identifikace) - *provision* (opatření) - *support* (podpora) - *challenge* (výzva)

Tradiční přístup k identifikaci nadaných dětí znamená, že dochází k odhalování talentů pomocí již daných konkrétních kritérií. Většinou však tato kritéria neobsahují všechna individuální specifika osobnosti nadaného jedince a nejsou proto podložena správnými důkazy. Dítě je identifikováno jako nadané a je mu následně věnována specifická péče. V praxi to znamená, že učitel ve své třídě vyhledává nadané žáky pomocí již daných kritérií. Dopředu zná a umí charakterizovat nadané dítě a podle tohoto přístupu se také řídí. Identifikace pomocí tradičního pojetí je vždy omezená a specifická učitelovým pochopením problematiky nadání. Většinou dochází k tomu, že se učitel zaměří na dva nejdůležitější předměty výuky, ve kterých se snaží identifikovat pár nadaných jedinců podle zadaných charakteristik. Následně se snaží talent rozvíjet a zapomíná na ostatní žáky ve třídě.

- **inkluzivní přístup k identifikaci nadání**

*provision* (opatření) - *identification* (identifikace) - *challenge* (výzva) - *support* (podpora)

Inkluzivní pojetí identifikace nadání nabízí všem žákům stejné šance ukázat, co se v nich skrývá. Takto pojatá identifikace již dopředu počítá s nadanými žáky a je na ně připravena. Učitel se neomezí pouze na tradiční chápání nadání, ale je mu umožněno, aby objevil talent ve všech předmětech napříč výukovým spektrem. V praxi to znamená, že každý žák dostane možnost experimentovat, objevovat a zkoumat nejrozumnější prameny výuky.

Učitel poté identifikuje žáky, kteří dovedou nápaditě pracovat, logicky myslet, a dávat si věci do souvislostí. Jako výzvu pro nadané žáky učitel připraví obtížnější promyšlené úkoly, které budou podporovat jejich kritické myšlení a tvořivost.

Identifikace nadaného dítěte, ať již v předškolním nebo naopak školním věku, by podle Goodhew (2009) měla mít společné následující body:

- Identifikace dětí by měla být vždy aktuální. Diagnostika není nikdy konečná a definitivní, a proto by k ní mělo docházet průběžně a často.
- Identifikační strategie by měly být velmi rozsáhlé za účelem rozpoznání všech druhů schopností nadaného jedince. Získaná data by měla být ucelena do konkrétního profilu dítěte a měla by být dostupná všem učitelům dané školy. Za těchto podmínek si budou pedagogové vědomi dětského potenciálu a dovedou jej ve vyučovacím procesu využít.
- Do procesu identifikace by měli být zahrnuti rodiče a blízké okolí dítěte. Stejně tak i potencionálně nadaný jedinec by měl dostat příležitost při diagnostice mluvit o svých zájmech a silných stránkách.
- Diagnostika nadaného dítěte by se rozhodně neměla provádět pouze za účelem sestavení jeho profilu. Měla by být určena především k tomu, aby napomohla přizpůsobit kurikulum specifickým potřebám nadaných žáků.

### **3. Strategie výuky nadaných žáků**

#### **3.1 Vývoj vzdělávání nadaných žáků**

Při zavedení povinného vzdělávání se na „jiné“ děti nemyslelo. Od nadaných žáků se předpokládalo, že nebudou mít ve výuce žádné problémy. O návrh věnovat dětem speciální pedagogickou péči, s cílem požadavku zabezpečit jim specifický vzdělávací program, se zasloužila britská vládní komise. Program byl zveřejněn v roce 1978 a měl velký vliv na další rozvoj pedagogického chápání. Původně se jednalo zejména o problematiku handicapovaných dětí, kdy vyvstala potřeba zapojit tyto žáky do běžného života společnosti. Namísto segregace těchto jedinců ve speciálních školách pro ně určených se do popředí dostával požadavek společné, integrované výchovy. Vývoj edukační péče o nadané děti započal především v USA, kdy v roce 1936 otevřela Leta Holingworthová první specializovanou školu pro talentované žáky. Následovala období zájmu i poklesu o problematiku nadaných, která do značné míry spočívala v soupeření politických systémů daných zemí. Za důležitý mezník na poli evropském lze považovat jaro roku 1989, kdy byla založena tehdy československá pobočka mezinárodní organizace ECHA (*European Council for High Ability*). Tato organizace dodnes sdružuje pedagogy, psychology a rodiče a pořádá nejrůznější mezinárodní konference (Dočkal, 2005). První pokusy věnovat se nadaným žákům vedly přes segregaci ve speciálních školách a třídách. Díky dalším sdružením se o možnostech výuky nadaných začalo více hovořit a společnost se o talentované děti začala vážně zajímat.

#### **3.2 Vymezení pojmů integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu**

Integrace je termín používaný nejen v oblasti školství a bývá definován nejrůznějšími způsoby. Je opakem segregace, která je běžně definována jako sociální exkluze, tedy vyčleňování jedince ze společnosti. Integrované vzdělání je chápáno jako způsob zapojení žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných škol a tříd (Průcha, 1997). Integrace je někdy nazývána inkluzivní výchovou, protože zahrnuje všechny děti ve výchovně vzdělávacím procesu (Dočkal, 2005).



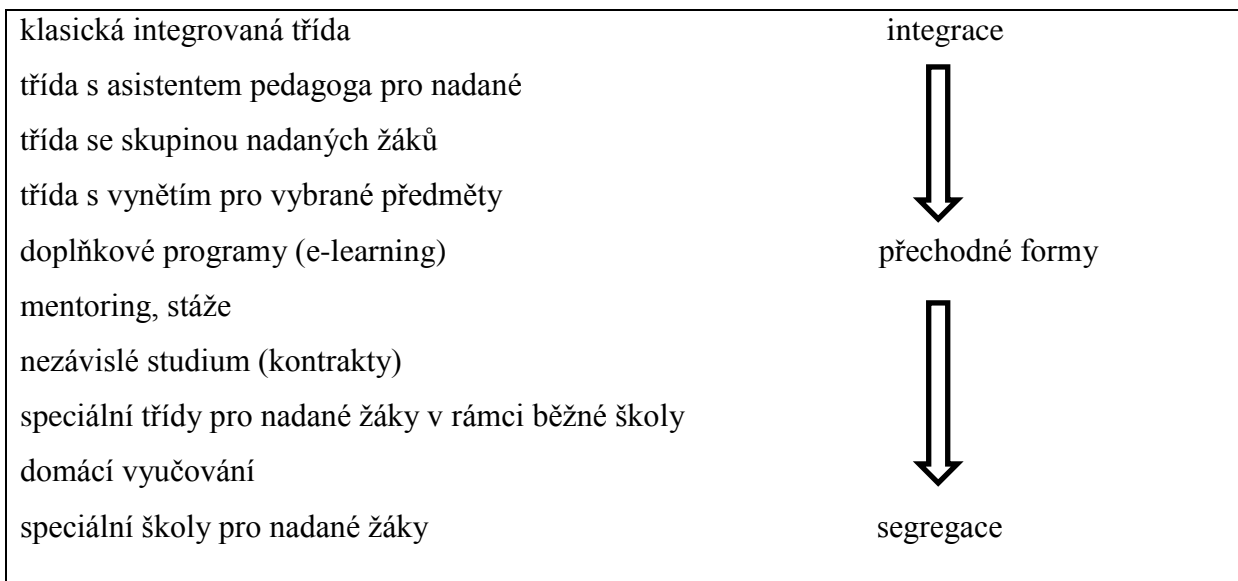
Inkluze je ve své podstatě nadřazený pojem integraci a jde o přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni. Inkluze znamená schopnost školy přizpůsobit se potřebám dítěte (Montgomeryová, 2008). Richards a Armstrong (2011) popisují inkluzivní vzdělání jako koncept, který se týká každého jedince v okolí celé školské komunity. Zdůrazňují, že každý žák je individuální osobností, která přináší do vzdělávacího procesu své sociální a kulturní znalosti. Inkluzivní vzdělávání se na rozdíl od integrace nezaměřuje na konkrétní vzdělávací potřeby jedince, ale přistupuje k problematice ve smyslu celé společnosti, skupiny a třídy. Jedním z důležitých principů inkluze je poznání, že pomáhá přijímat každé dítě takové, jaké je a akceptuje všechny jeho jedinečné charakteristiky, schopnosti a vzdělávací potřeby. Dočkal (2005, s. 155) popisuje inkluzivní vzdělání jako proces, kde všechny děti *„mají právo vyrůstat ve společnosti svých vrstevníků, učit se s nimi a od nich, pochopit, že každý jsme jiný, naučit se přijímat odlišnosti jako zcela samozřejmé a fungovat v takto různorodé společnosti podle svých individuálních možností.“*

Péče o nadané žáky probíhá v každé zemi odlišným způsobem. V podstatě je však možné konstatovat, že většina zemí směřuje k inkluzivní vzdělávací politice. Anglická profesorka Deborah Eyre ve svém článku *„Gifted Education: The English Model (2004)“* zastává názor, že dnešní nadané děti jsou ty, jež budou stát v čele společnosti, a proto jejich vývoj nelze ponechat náhodě. Pedagogický výzkum ve Velké Británii naznačuje, že vzdělávací standardy se zvyšují, pokud školy integrují talentované žáky do svých tříd. Reid (2005) hovoří o tzv. inkluzivní kultuře vzdělávání, která podle něj zahrnuje následující fakta:

- Každý je vítán.
- Studenti si vzájemně pomáhají.
- Zaměstnanci školy navzájem spolupracují.
- Zaměstnanci školy a studenti k sobě přistupují s respektem.
- Škola má silnou vazbu na rodiče každého žáka.
- Škola netvoří samostatnou komunitu, ale spolupracuje s dalšími organizacemi v dané lokalitě.

### 3.3 Organizační formy vzdělávání nadaných žáků

Jan Amos Komenský (1991) zdůrazňoval, že všechny děti se mají učit společně. Požadoval vzdělání jak pro bohaté i chudé, chlapce i dívky a také pro „tupé“ i „bystré“. Naznačoval, že pokud budou použity ve výuce správné didaktické zásady, budou z vyučování profitovat všechny děti – jak slabší žáci, tak i ti nadanější. Přístup ke vzdělávání nadaných žáků se i dnes přiklání k integraci nadaných do klasických škol a odklání se od důsledné segregace. Landau (2007) upřesňuje, že by nadané dítě mělo zažívat průměrný svět, protože to je svět, ve kterém bude žít. I Fořtík a Fořtíková (2007) konstatují, že úspěšná péče o nadané zahrnuje ty snahy, které nabízejí různorodé možnosti a metody v rámci klasického vzdělávání. Existuje mnoho různých variant programů, modelů a proudů. Mezi varianty integrace a segregace se vykrystalizovalo několik přechodných forem.



Zdroj: (Machů, 2010)

Mezi dvě základní organizační formy, které se při práci s nadanými žáky využívají, patří urychlování (akcelerace) a obohacování (enrichment). Častou využívanou formou je také kombinovaná forma, která se pojí s řešením diferenciací uvnitř školy.

### 3.3.1 Akcelerace – urychlování

Akcelerace umožňuje rychlejší postup ve vzdělání a lze ji tedy chápat jako urychlování školního procesu. Dělíme ji na vnitřní akceleraci a akceleraci vnější. Vnitřní akcelerace se uskutečňuje v rámci třídy tím, že urychlíme obsah výuky pomocí snížení opakování, vynecháním jednoduchých úkolů či přeskočením známých částí učiva (Machů, 2010). Mezi vnější formy patří:

- předčasný vstup do školy
- přeskočení ročníku – vynechání ročníku studia
- přeskočení předmětu – žák absolvuje předmět ve vyšším ročníku
- zhuštění ročníku – žák absolvuje dva ročníky v jednom školním roce
- paralelní studium – žák základní školy může současně studovat i některé předměty na střední škole

Fořtík a Fořtíková (2007) naznačují, že akcelerace znamená razantnější zásah do průběhu studia nadaného žáka. Přesto je však akcelerace ve školských systémech hojně užívanou formou (Machů, 2010). Mezi pozitivní stránky akcelerace patří především:

- nutnost menšího důrazu na opakování a drill
- přiblížení úrovně studia dítěte
- uznání schopností žáka bez ohledu na jeho věk či ročník studia
- větší možnost spolupráce s intelektovými vrstevníky
- méně monotónnosti a nudy
- zvýšená motivace

Nebezpečí spojená s akcelerací:

- absence některých základních znalostí a dovedností z neabsolvovaných ročníků
- emocionální nezralost
- frustrace z vyšších nároků
- limitované možnosti pro vývin sociálních schopností (Fořtík a Fořtíková, 2007).

### 3.3.2 Obohacování – enrichment

Obohacením se rozumí rozšíření, prohloubení učiva nebo učebních aktivit nad rámec učebních osnov (Jurášková, 2006). „*Obohacování učiva je využitelné od nejnižší úrovně diferenciací v rámci jednotlivých vyučovacích hodin až k velmi systematické změně celého školního programu*“ (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 45). Modifikace výuky probíhá buď horizontálním, nebo vertikálním způsobem. Horizontální obohacování znamená, že nadaný žák dostává úlohy navíc. Modifikace vertikálního obohacování předpokládá, že nadaný žák je schopen řešit úlohy na úrovni Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Jedná se o cíle, jež postupují dle náročnosti myšlenkových operací od nejjednodušších po nejsložitější. Jde o znalost, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnotící posouzení. Tato modifikace je vhodnějším a doporučovaným způsobem výuky nadaných dětí. Využívá kreativního a produktivního myšlení a podporuje představivost a generalizaci. Obohacující varianta se realizuje v běžných třídách a je tedy součástí integračního procesu. Mimo jiné vytváří podmínky, které jsou bližší reálnému sociálnímu prostředí nadaného

### 3.3.3 Kombinovaná forma

Koexistenci neboli vzájemnou kombinaci segregované a integrované výuky lze označit za kombinovanou formu výuky nadaných. Segregací se rozumí speciální školy pro nadané či speciální třídy běžných škol, které vzdělávají nadané žáky. Integrace se realizuje v běžných třídách, za pomoci např. asistenta pedagoga, anebo ji zabezpečuje kmenový učitel, který by měl mít adekvátní vzdělání pro práci s nadanými žáky. Kombinovaná forma zahrnuje výuku, kde její část probíhá v běžné třídě a další ve speciální třídě, kterou zabezpečuje speciální pedagog (Hříbková, 2009). Z hlediska kombinované formy se většinou jedná o heterogenní třídy s předmětovou specializací. V anglosaských zemích bývá tato forma označována jako „*setting*“ - tedy umísťování žáků do hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk) podle schopností (Kasíková, Straková, 2011).

Z dlouhodobého hlediska jde v rámci inkluze o pokus seskupovat žáky heterogenně („*mixed ability*“). V tomto pojetí je viděn prostředek k zajištění kvalitního vzdělání všem žákům, bez ohledu na jejich akademické schopnosti (Kasíková, Straková, 2011).

### 3.4 Nadaný žák v běžné třídě základní školy

K nejčastějším trendům vzdělávání nadaných dětí patří jejich integrace do běžné třídy klasické základní školy. Společná výuka všech typů žáků tak vyžaduje konkrétní diferenciaci. Cílem diferenciaci je individualizace kurikula tak, aby lépe vyhovovalo danému žákovi (Montgomeryová, 2008). V novém školském zákoně (č.561/2004 Sb.) je uvedeno, že školská zařízení musí vytvářet pro nadané žáky vhodné vzdělávací podmínky. Nicméně z praxe vyplývá, že každá škola má svůj specifický vzdělávací plán, jak se nadanému dítěti věnovat.

V rámci integrace většinou vzniká problém, jak správně aplikovat diferencovaný přístup k nadaným žákům, aniž by je učitel vyjímal ze třídy a jiným způsobem je „nálepkoval“. Montgomeryová (2008) tvrdí, že základní rovinou každé výuky ve všech předmětech by měla být vývojová diferenciaci. Ta je založena na stanovení společných úkolů, na nichž žáci mohou pracovat dle individuálních možností a schopností.

Mezi hlavní rysy vývojové diferenciaci patří:

- respektování individuálních rozdílů
- užívání metod učení pomocí kognitivního procesu
- hodnocení, které je zároveň diagnostické a formativní
- metody, které podporují intelektuální, emoční a sociální rozvoj

Nadaný žák vyžaduje diferenciaci v mnoha směrech. Ať už se jedná o formy či metody výuky, je zapotřebí zdůraznit, že samotná výuka a učení by mělo být efektivní. V tomto směru se předpokládá talent učitele. Jeho úkolem je dát příležitost všem žákům a umožnit jim, aby byli schopni zažít úspěch v procesu učení.

Anglický profesor Dennis Child (2007) uvádí, že učitelé se v dnešní době soustředí především na to, co se žáci učí a mají naučit. Méně se naopak zamýšlí nad tím, jakým způsobem se žáci dané látce učí. Autoři Bahman a Maffiny (2008, s. 24) upřesňují: *„Děti mají více inteligenci; mají různé učební styly, odlišné zájmy a jiné rodinné zázemí.“*

Child (2007) zastává názor, že dětské intelektuální schopnosti se značně liší a učitelé by měli předpokládat, že mohou ovlivnit jejich učební výkon. Na tento fakt poukazuje také anglický autor Alan Pritchard (2008), který upřesňuje, že učitelé by měli brát v potaz řadu různých výukových metod souvisejících s obsahem výuky, které dají žákům mnoho příležitostí k rozvinutí jejich silných stránek inteligence. Dodává, že by měli postupovat efektivně při výuce každé dětské individuality s ohledem na její specifický učební proces a styl. Efektivní učení podle Montgomeryové (2008) pro každé dítě nastává, když:

- učení probíhá ve spolupráci
- je učení konstruktivní a žáci nejsou pouze pasivními příjemci informací
- je učení zaměřeno k nějakému cíli
- učení si organizují sami žáci, je tedy spojené se samoregulací
- je učení lokalizované a odehrává se tedy v prostředí, které souvisí se společenským a kulturním okolím
- je učení individuálně diferencované a vychází z rozdílů v dovednostech, schopnostech, potřebách a stylech učení každého jedince

### **3.5 Metody a principy práce ve výuce nadaných žáků**

Existuje řada výukových metod, které pomáhají pedagogům ve výuce nadaných žáků. Sutherland (2008) uvádí, že klíčovým aspektem může být vytváření tvořivých a náročných aktivit, které vzbudí žákův zájem. Mnoho českých autorů se snaží specifikovat velké množství vzdělávacích metod výuky. Sutherland (2008) však obecně namítá, že jde především o potřebu efektivního plánování vzdělaným učitelem. Vyučování podle ní musí zahrnout nadaného žáka do procesu výuky a přizpůsobit se jeho specifickým potřebám. Na druhou stranu je nezbytné, aby učitelé dovedli vytvářet obohacující vzdělávací prostředí pro všechny žáky, nejen pro nadané. Jako důležitý fakt zdůrazňuje, že při výuce nadaných žáků by měl učitel vědět, kdy do výuky zasáhnout a kdy se naopak držet zpátky. Macintyre (2008) věří, že významnou roli při výuce nadaných žáků hraje především prostředí výuky a jeho vhodné přizpůsobení potřebám žáka. Lze proto všeobecně konstatovat, že pro optimální rozvoj nadaného žáka je nezbytná potřeba vhodného prostředí, efektivních metod výuky a zejména osobnost vzdělaného pedagoga.

### 3.5.1 Metody a principy výuky nadaných žáků u nás

Nejen modifikace forem výuky, ale zejména modifikace vzdělávacího procesu je velmi důležitá při práci s nadanými žáky. Všeobecně lze konstatovat, že každá metoda z hlediska problematiky nadání by měla rozvíjet samostatnost, schopnost spolupracovat s ostatními, podporovat k činnosti a aktivizovat myšlení. Metody slouží jako prostředek k poskytování vhodných podnětů vzbuzující adekvátní kognitivní aktivitu. Jurášková (2006) charakterizuje metody výuky pro nadané žáky ve třech základních rovinách.

- **metody objevující**

Na základě objevujících metod není učivo žákům předkládáno jako soustava faktů, na jejichž konci žák pochopí určité pravidlo. Naopak, v rámci těchto metod je úloha chápána jako problémová, kde si nadaný žák vytváří svůj vlastní postup řešení.

- **metody vícepodnětné**

Úlohy jsou v rámci vícepodnětných metod sestavovány tak, aby co nejvíce využily žákův intelektový potenciál. V těchto aktivitách se uplatňuje především pestrost a nejednoznačnost zadání, rébusy, hádanky a hlavolamy. Cílem takovýchto metod je zabránění mechanickému nácviku a monotónním činnostem. Dále se vychází z učení, které je spojeno s dramatizací či didaktickou hrou. Významnou součástí je také tvorba projektů, kdy má žák možnost uplatnit svoji tvořivost.

- **metody samostatné práce**

Metody samostatné práce si kladou za cíl uplatnit především požadavek maximální aktivizace žáka ve vyučovacím procesu. K tomuto účelu slouží např. pracovní listy, v nichž je zadáno několik úkolů a každý žák je řeší svým vlastním tempem.

Lokšová a Lokša (2003) příkládají důležitou **metodu volby diferencovaných úloh**, kterou je možné využít ve všech předmětech. Učitel žákům poskytne možnost vybrat si z úloh, které jsou diferencované dle stupně obtížnosti. Každé dítě je motivováno k učení a vybírá si to cvičení, na které dle svých vlastních možností a schopností stačí. Dochází tak ke zvýšení zainteresovanosti na řešení úloh u všech žáků, nejen nadaných.

Metody, které nutí žáka k přemýšlení a následné tvorbě co nejvíce nápadů v poměrně krátkém čase jsou známé jako **metody brainstormingu** a **metody volného psaní**. Úkolem je bezprostřední zaznamenání nápadů žáka k dané problematice s cílem podpořit jeho kreativní myšlení a individuální pojetí úkolu. Další metodou, která nabádá žáka k přemýšlení, jsou **mentální mapy**. Ty bývají také často označovány jako pojmové mapy nebo myšlenkové mapy. K porozumění dochází přes vizuální znázornění. Mezi několik variant mentálních map patří mapování příběhů, vytváření nejrůznějších hierarchií či mapování problémových témat.

V rámci spolupráce a kooperace jsou hojně využívány **metody partnerské výuky** a **metody skupinových prací**. Spolupráce dvou žáků při učení je na většině škol velmi využívanou metodou. Přesto je třeba k nim přistupovat opatrně a s rozmyslem, zda pouze nevyužíváme talentovaného žáka jako asistenta, který pomáhá slabšímu jedinci ve třídě. Cílem partnerské výuky je rovnoprávnost partnerských rolí, ve kterých si žáci vzájemně pomáhají, vyměňují si názory a diskutují o problému.

Mezi základní principy pro práci s nadanými žáky od autorů metodiky „*Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka (2009)*“ patří zejména:

- **umožnění práce rychlejším tempem, méně procvičování**

Učitel by měl mít připravenou zásobárnu cvičení a úkolů, které zajistí příležitost pro nadané pracovat rychlejším tempem, než zbytek třídy. Většina nadaných zvládá učivo již ve fázi evokace, a proto nepotřebuje tolik času na upevnění probírané látky. Učitel by měl v takovém případě zvolit formu alternativních obsahů či zajímavých souvislostí.

- **náročnější výuka a nezávislost**

V rámci náročnější výuky je vhodné pro nadané žáky využívat ve výuce úroveň kognitivních cílů podle Bloomovy taxonomie. Nadaný žák pracuje na stejných úkolech jako zbytek třídy, ale látka pro něj zadávaná by měla být náročnější nejen svým zadáním, ale i formou zpracování a očekávanými výstupy.



- **kreativní myšlení, abstraktní úkoly**

Pro rozvoj tvořivosti je vhodné pro nadané žáky vytvářet takové úkoly, které nemají pouze jedno řešení. Většinou jde o zadání typu: „*dokresli, jak by tento tvar mohl pokračovat*“, „*napiš, na co všechno bys dokázal použít ramínko na šaty...*“

- **kontakt s nadanými vrstevníky**

Nadaný žák by měl mít možnost dostat prostor setkat se se žáky podobných zájmů a schopností, aby neměl pocit izolace a odlišnosti. Bez kontaktu se stejně schopnými jedinci navíc hrozí, že by mohl brát svoje nadání jako standart být vždy nejlepší a v pozdějším věku by mohl začít postrádat strategie efektivního učení.

- **zkušenostní učení a opora o vlastní zájmy**

Cílem zkušenostního učení je využití každodenní zkušenosti jako významného zdroje poznání. Nadaný žák potřebuje být aktivní a dokáže profitovat z těch věcí, ve kterých vidí souvislost s realitou jeho života.

- **uplatňování individuálního přístupu v hodnocení**

V rámci hodnocení nadaných žáků je nezbytné přihlédnout k jejich specifickým rysům (perfekcionismus, smysl pro spravedlnost, vysoká očekávání, netolerance selhání) a neporovnávat jejich výkony se zbytkem třídy. Učitel by měl podporovat individualitu a originální přístupy nadaných, akceptovat jejich vlastní výsledky práce a uplatňovat zásady, mezi které patří diskrétnost, flexibilita a pozitivní přístup.

Využitím vhodných metod a principů práce s nadanými žáky se edukační proces stává prostředkem k rozvoji silných i slabých stránek dítěte. Zároveň může působit jako prevence a podpora jeho individuálních problémů. Všechny postupy a metody slouží k rozvoji tvořivosti, k smysluplnosti a podnětnosti výuky a pomáhají nadanému žákovi na jeho cestě za úspěchem ve vzdělání.

### 3.5.2 Metody a principy výuky nadaných žáků v zahraničí

Práce s nadanými žáky by měla být pro každého učitele především velikou poctou a výzvou. A nadaní žáci vyžadují výzvy. Tento fakt zdůrazňuje Sutherland (2008) a mnozí další zahraniční autoři. Klíčovým úkolem ve výuce nadaných je tvorba učebních osnov, které budou zacílené na zajímavé a nejednostranně zaměřené úkoly. Ze všeho nejdřív je však dle Macintyre (2008) vhodné uzpůsobit prostředí třídy pro potřeby nejen nadaných žáků. Třída by měla být místem, kde má každý možnost se podílet na aktivitách a nejrůznějších projektech výuky dle svých specifických potřeb. Proto je vhodné vytvořit takové vzdělávací prostředí, kde budou mít žáci možnost využívat všechny dostupné materiály jako knihy, obrázky, nejrůznější pomůcky a jiné. Mělo by být dostatečně stimulující a zacílené na kognitivní, fyzické, emocionální a sociální potřeby každého z nich.

Obecně lze konstatovat, že se zahraniční autoři nesnaží obsáhnout široké spektrum metod výuky. U mnohých lze nalézt jakási doporučení pro učitele nadaných žáků, která jim mají pomoci na cestě v jejich vzdělávání.

Mezi stěžejní body patří především vhodná úprava školních vzdělávacích programů. V mnoha českých školách se objevuje velmi kvalitní vzdělávací program, ve kterém v jeho centru stojí nadaný žák a jeho potřeby. Rozhodující moment nastává tehdy, jestliže škola a učitel zapojí nadané žáky do tvorby vzdělávacího programu. Je to příležitost, jak je naučit přebírat odpovědnost za své vlastní učení. Žák má možnost vidět, odkud a kam jeho učení směřuje. Učební osnovy by měly být diferencované v míře, hloubce a tempu učení. Toto pojetí umožňují u nás hojně využívané projektové metody. Učitel by měl žákovi umožnit obohacující úlohy, které však nebudou složitější ve smyslu náročnosti, ale naopak budou pokročilejším materiálem, který mu pomůže dosahovat vyšších vzdělávacích cílů. Dalším důležitým bodem je přizpůsobení učiva reálným situacím a životním zkušenostem dítěte. Učení by mělo být zajímavé pro všechny žáky.

Sutherland (2008) nevymezuje konkrétní metody, ale navrhuje několik bodů, které je třeba brát do úvahy při práci s nadanými žáky. Specifikuje je jako učební dispozice:

- **nadšení pro výuku**

Jestliže je dítě zvědavé a nadšené se něčemu novému učit, je schopné k úkolu přistupovat se sebevědomým postojem. Učitel by proto měl nabídnout široké spektrum průřezových témat, která dovedou žáka zaujmout. Všechny aktivity jsou efektivní, jestliže souvisí se zájmem dítěte. Učení probíhá nejlépe tehdy, je – li do něj žák zapojen. Každá aktivita by měla navíc vycházet z toho, co už žák umí a dovede.

- **vytrvalost**

Každá úloha či aktivita musí směřovat k určitému cíli, kterého jsou žáci schopni dosáhnout.

- **úcta k ostatním spolužákům**

Je důležité naučit žáky spolupracovat. Není nutné, aby byli nejlepšími kamarády, ale učitel by je měl vést ke vzájemné úctě a respektu.

- **experimentování ve výuce**

Učitel by měl žáky naučit, že se nemusí bát zkoušet a experimentovat v rámci svých možností a znalostí. Zkoušet věci, nebát se chybovat, dělat závěry a znovu je měnit, jsou důležité momenty ve výuce.

- **kooperace**

Učit se skrze spolupráci za určitým cílem nebo účelem dovoluje všem žákům poznávat se navzájem, vyjednávat, podporovat jeden druhého a přijímat výzvy v rámci skupiny.

- **přijetí**

Učitel by měl vytvořit vhodné výukové prostředí, které akceptuje fakt, že každý máme jiné schopnosti, které pomáhají třídě jako celku.

- **zvědavost**

Učitel se nesmí bát probouzet v žácích zvědavost. Měl by umět klást otevřené otázky, díky kterým budou moci žáci rozvíjet své porozumění a znalosti.

- **koncentrace**

Je důležité, aby učitel rozvíjel koncentraci žáků skrze vhodnou nabídku krátkých, zajímavých a podnětných aktivit.

- **důvěra a sebejistota**

Řešení náročných úkolů vyžaduje jistou dávku sebedůvěry. Proto je potřeba, aby učitel formoval pozitivní identitu každého žáka. Jen tak bude žák schopen nahlížet na problém jako na výzvu, kterou s chutí přijme a nebude z ní mít obavy.

- **vlastní motivace**

Učitel musí vytvářet pro žáky vhodné učební prostředí, ve kterém se bude cenit jejich vlastní názor. Aktivita by měly směřovat k dosažitelnému cíli a zároveň by měly mít vysoká očekávání uzpůsobená specifickým potřebám každého dítěte.

Není snadné vymezit nebo specifikovat všechny správné metody výuky či vzdělávací principy. Jak již bylo zmíněno, každý nadaný žák je osobnost, která vyžaduje odlišný přístup. Přesto je možné konstatovat, že bude-li vzdělávací program vhodně uzpůsoben jeho potřebám a schopnostem, lze z něj vychovat jedinečného a samostatného člověka, který se nebude bát využít svůj intelektový potenciál.

### 3.6 Osobnost učitele nadaných žáků

V Národním programu rozvoje vzdělávání (2001) je péče o nadané žáky zacílena především na potřebu ucelené strategie státu, která by měla nabídnout talentovaným dětem širokou škálu činností na různé úrovni. To by mělo být předpokladem pro projevy nadání a jejich následné objevení ve vhodném čase. Je otevřenou otázkou, zda jsou dnešní učitelé dostatečně připraveni pro práci s nadanými žáky a zda jsou tedy tato kritéria schopni naplnit. Požadavek univerzálnosti učitelů primárního stupně s sebou nese mnohá úskalí, se kterými se mnozí učitelé musí vyrovnávat. Jurášková (2006) předkládá výčet charakteristik pedagoga nadaných žáků:

- tolerance ke specifickým charakteristikám nadaných žáků
- empatie, pochopení a akceptování postojů, pocitů a názorů nadaných
- vyrovnanost a nestrannost při řešení konfliktů
- důvěryhodnost a pocit bezpečí pro tvorbu pozitivního klimatu ve třídě
- takt jako korektní přístup ke všem žákům
- pružnost jako schopnost přizpůsobit se situacím ve vyučování
- srdečnost a smysl pro humor
- vysoký profesionalismus při tvorbě učebních činností a uplatňování pedagogických zásad a metod

Bílá kniha (2001) zdůrazňuje potřebu koncepční přípravy pedagogů pro práci s nadanými žáky. Uvádí, že učitelé by měli znát a používat moderní výukové metody, ke kterým patří zejména kooperativní a projektová výuka. Měli by být schopni vhodné diferenciaci a podpory růstu nejen intelektuálních schopností nadaných žáků. Snaha pochopit identitu nadaného dítěte rozhodně neznamená, že se neohlížíme na ostatní žáky. Sutherland (2008) upřesňuje, že pokud se učitel naučí brát v potaz specifické vzdělávací potřeby nadaného žáka, učí se tím chápat a identifikovat individualitu každého dítěte ve třídě.

Petty (1996) zdůrazňuje motivační faktory, na které by měli učitelé nadaných žáků brát zřetel. Tyto faktory označil slovem FOCUS neboli ohnisko. Jedná se o pojmy Fantazie, Ocenění, Cíle, Úspěch a Smysl.

- **Fantazie** - rozmanitá výuka, podněcování zvědavosti a zájmu žáka, osobní rozměr učitele
- **Ocenění** - potřeba chválit a po dosažení úspěchu podávat žákům zpětnou vazbu
- **Cíle** - ve výuce by měl učitel zadávat dosažitelné a krátkodobé cíle a zároveň diferencovat výuku pro schopnější žáky
- **Úspěch** - učitel by měl zadávat žákům zvladatelné úkoly
- **Smysl** - účel učiva by měl být jasný a učivo by mělo mít vztah k vnějšímu světu žáka

V zahraniční literatuře se často hovoří o čtyřech klíčových strategiích, jež hrají významnou roli ve výuce nadaných. Jsou jimi výukové postupy, dotazovací techniky, zpětná vazba a osobní interakce učitele. V současné vzdělávací politice je především zapotřebí vědět a znát, odkud a kam jako učitelé směřujeme a kde je možné nalézt dostatek podkladů a informací pro práci s nadanými žáky.

#### 4. Shrnutí teoretické části

Každé dítě má právo na vzdělání. Nadané dítě tedy není výjimkou. Pohled na celkovou problematiku nadání se neustále proměňuje. Česká i zahraniční literatura o nadaných nabízí mnohá témata, která blíže specifikují nadané dítě, jeho charakteristiky a specifické vzdělávací potřeby. Bylo napsáno mnoho odborných knih o nadání a talentu či o přístupech inteligence.

Teoretická část se obecně snažila charakterizovat nadaného žáka a zaměřila se zejména na problematiku nadání v souvislostech ke schopnostem, inteligenci, tvořivosti a dědičnosti. Na základě prostudované literatury je možné konstatovat, že nadání má mnoho podob. Na velkém významu nabývají zejména faktory tvořivosti a motivace, které jsou chápány jako jedny ze základních schopností, jež hrají v životě nadaných dětí důležitou roli. Zdůrazňuje se propojení kognitivních a afektivních aspektů nadání. Důraz je kladen na emoční stránky inteligence, protože ovlivňují individuální angažovanost v procesech učení. Obecně lze shrnout, že nadání je ovlivněno jak dědičností, tak prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Proto budoucí vzdělávací prostředí dítěte hraje významnou roli v tom, do jaké míry se jeho nadání rozvine. Na identifikaci nadaných žáků se na základě zahraniční literatury pohlíží jako na inkluzivní přístup, který již dopředu počítá s nadanými žáky a je na ně kvalitně připraven. Vyžaduje však dostatečnou angažovanost a výraznou osobnost pedagoga, který dovede s nadanými žáky efektivně pracovat.

Principy práce s nadanými žáky souvisejí s kvalitní výukou a neponechávání nic náhodám. Všeobecně lze na základě prostudované literatury konstatovat, že vzdělávací politika nadaných žáků směřuje od důsledné segregace přes předmětovou segregaci k inkluzivní pedagogice. Při hledání základních přístupů pro realizaci účinných strategií je nutné podotknout, že nemůže jít o unifikaci. Naopak, záleží především na specifické kultuře dané země a jejích přístupech k problematice nadání. Účinnost výukových strategií se tedy odvíjí zejména od širšího rámce kultury celé školy (Kasíková, Straková, 2011). V jejich oblastech lze charakterizovat jakýsi obecný rámec, který se následně přizpůsobuje individuálním potřebám nadaného žáka.

Jak v české, tak v zahraniční literatuře byly blíže specifikovány tyto oblasti strategií:

### **1) Strategie zaměřené na kurikulum**

- od segregace k inkluzivnímu pojetí pedagogiky nadaných
- diferenciaci v rámci heterogenních tříd
- respekt k mnohotvárnosti nadání
- učební osnovy diferencované v míře, hloubce a tempu
- škola a její vazba na rodiče a další organizace
- vzdělávací program, který respektuje nadaného žáka

### **2) Výukové strategie**

- organizační formy
  - akcelerace
  - obohacení
  - diferenciaci - možnost individuální práce, rychlejší tempo, méně procvičování a nezávislost, náročnější úlohy
  - projektová výuka
  - individualizované vyučování - žák pracuje samostatně dle vlastního tempa
  - individuální vyučování - výuka jednoho žáka nebo malé skupiny žáků s podobnými schopnostmi a vzdělávacími potřebami
  - kooperativní výuka - spolupráce, skupinová práce, párová výuka
- konstruktivistické pojetí výuky
- metody učení pomocí kognitivních procesů
- metody podporující intelektuální, emoční a sociální rozvoj žáka
- aktivizující metody - vlastní učební práce žáků, metody řešení problémů
- tvořivá výuka - zkušenostní učení, experiment, objevující a vícepodnětné metody, didaktické hry a dramatizace



### **3) Osobnost učitele a jeho interakce se žáky**

- respekt individuálních potřeb všech žáků, nejen nadaných
- efektivní plánování výuky
- kooperace s dalšími učiteli ve škole
- potřeba zamýšlet se nad učebními styly žáků
- specifikace cílů výuky – nadaný žák potřebuje vědět, odkud a kam výuka směřuje a co je jejím smyslem
- formování pozitivní identity žáků
- kladení otevřených otázek
- podpora vnitřní a vnější motivace nadaných
- tvořivost, bystrost, entuziasmus, tolerance a empatie jako hlavní charakteristiky učitele pro práci s nadanými

### **4) Strategie zpětné vazby a hodnocení**

- hodnocení, které je diagnostické a formativní
- uplatňování individuálního přístupu
- vstřícnost
- hlubší porozumění a diskuze
- okamžitá zpětná vazba

Jedním z hlavních cílů ve vzdělávání nadaných žáků se stává výuka v heterogenních třídách. Základní školy však nabízejí možnosti výuky talentovaných dětí i ve formách segregace, která poskytuje lepší možnosti specifické práce. V obou případech je nutné konstatovat, že je důležité vycházet z promyšlených principů diferencované výuky. Učitelé nadaných žáků se musí nad těmito principy práce zamýšlet a aplikovat je do svých vyučovacích hodin. Následující výzkumná část se na tyto aspekty snažila zaměřit.

## **Praktická část**

## 5. Výzkumný problém

„Výzkum se zahajuje stanovením výzkumného problému“ (Gavora, 2010). Na základě prostudované české a zahraniční literatury bylo zjištěno, že existují mnohá specifika v edukaci nadaných žáků a že většina autorů se shoduje v potřebách diferenciací výuky nadaných. V českých publikacích se často dočítáme o mnohých výukových strategiích, naopak zahraniční publikace všeobecně uvádějí potřebu celkové inkluze nadaných žáků do škol a tříd. Problém výuky nadaných žáků však často zůstává pouze na poli teorie.

Základní výzkumná otázka zní:

*Jaké strategie a metody výuky volí učitelé z hlediska integrované a segregované formy a do jaké míry tyto volené strategie a metody korespondují s nastudovanou českou a zahraniční literaturou?*

### 5.1 Charakteristika výzkumného problému

Cílem výzkumu bylo předložit určitou analýzu vyučování, která se opírá o poznatky získané v rámci teoretické části. Následoval hloubkový rozhovor s učitelem, který měl přiblížit své názory a postoje na otázky týkající se výuky nadaných žáků.

- **Analýza vyučovací hodiny** - záměrem praktické části práce nebylo analyzovat obecné problémy, ale naopak podrobně charakterizovat jednu ze stránek vyučovacího procesu. Koncepce vyučování souvisí s konkrétním učitelem a jeho osobním přínosem ve výuce (Kolář, Vališová, 2009). V tomto smyslu analýza vyučovací hodiny vycházela z otázky volby strategií, které ve své výuce učitel využívá. Lze ji tedy nazvat jako analýzu výukových strategií, která obecně vychází z moderního vyučování, jež v dnešní době představuje otevřenou a konstruktivní pedagogiku.

- **Hlubkové rozhovory** - hloubkový rozhovor byl jedním z podkladů pro zpracování výzkumné části práce. Byl zaměřen především na otázky týkající se výuky nadaných žáků na 1. stupni základní školy. Na základě hlavní výzkumné otázky bylo blíže specifikováno 7 dílčích otázek, které byly v případě potřeby dále konkretizovány:

#### **Učitelovo stanovisko k dané problematice:**

- 1) V čem vidíte výhody integrované/segregované formy výuky?
- 2) Jste schopen/schopna splnit podmínky inkluzivní pedagogiky, s níž souvisí vnitřní diferenciací výuky?

#### **Realizace výuky - volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků:**

- 3) Jaké strategie a metody výuky volíte pro práci s nadanými žáky?
- 4) Jakou roli hraje ve výuce potřeba vnitřní motivace nadaných žáků?
- 5) Jaká je role individuální/skupinové výuky ve výuce nadaných žáků?

#### **Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků:**

- 6) Jakým způsobem probíhá ve Vaší hodině hodnocení nadaných žáků?
- 7) Souhlasíte s tvrzením, že nadaný žák potřebuje okamžitou zpětnou vazbu?

## 6. Použité metody a organizace sběru dat

V rámci výzkumného šetření bylo použito kvalitativního výzkumu, který využívá analýzu specifického prostředí a hloubkové poznání konkrétního jevu. Kvalitativní výzkum je intenzivní a výzkumník z něj zhotovuje podrobný zápis (Gavora, 2010). Výzkum byl realizován pomocí následujících metod:

- **Zkoumání dokumentů** – metoda zahrnující rozbor vzdělávacích dokumentů školy – školní vzdělávací program, další možné metodiky a poznámky učitelů, případně webové stránky školy.
- **Pozorování** – metoda sběru dat založená na popisu daných činností. V rámci zachycení pozorování je namísto zápisu získaných dat využita alternativní metoda ve smyslu **videonahrávky** s cílem analyzovat vyučovací hodinu.
- **Analýza vyučovací hodiny** - jedná se o techniku založenou na rozboru daného problému s cílem identifikovat jeho podstatu a zákonitosti. Metoda analýzy vyučovací hodiny slouží jako východisko pro následný hloubkový rozhovor zaměřený na rozpoznání a identifikaci klíčových strategií používaných při výuce nadaných žáků.
- **Hloubkový rozhovor** – jedná se o kvalitativní výzkumnou techniku, která zahrnuje intenzivní individuální rozhovory s malým počtem respondentů. Cílem hloubkového rozhovoru je zjistit podrobné názory, postoje a myšlenky respondenta na danou problematiku.

## 7. Zkoumaný vzorek

Výzkum proběhl na státní Základní škole nám. Curieových v Praze 1. Tato škola byla vybrána záměrně díky jejímu vzdělávacímu programu pro mimořádně nadané žáky. V září 2006 odstartovala vlastní pilotní projekt, který v sobě nese model integrace mimořádně nadaných žáků do běžných tříd a model segregace na hlavní vyučovací předměty. Do segregovaných skupin jsou žáci zařazováni na základě odborného posudku z poradenského zařízení a schválené žádosti svých zákonných zástupců.

Základní škola nám. Curieových je škola, která nabízí dětem moderní, podnětné a multikulturní prostředí. Najdeme zde mnoho žáků cizinců, skupiny dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a skupiny již zmíněných nadaných žáků. Škola si klade za cíl vytvářet bezpečné a inspirativní prostředí pro všechny děti s maximálním využitím jejich individuálních potenciálů. Směřuje k otevřené a komunitní vzdělávací politice, jejíž stěžejní předností je moderní pojetí výuky zaměřené na spolupráci. Obecným předpokladem kvalitního vzdělání je školní vzdělávací program ŠVP ZV ŠANce, který představuje zaměření na jazyky, dává šanci žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a jeho společným jmenovatelem je etická výchova.

Pro analýzu výuky a následné hloubkové rozhovory byli po dohodě se zástupkyní ředitelky školy vybráni čtyři učitelé. Dva učitelé vyučují nadané žáky v segregované formě a dva učitelé vyučují nadané žáky v běžné třídě. Od tohoto výběru jsem si slibovala možnost srovnání odlišného přístupu práce v daných formách výuky nadaných žáků.

Analýzy hodin a rozhovory byly realizovány v následujících třídách s učiteli:

segregovaná výuka	1.MNŽ	11 žáků	PaedDr. Iveta Bassyová
segregovaná výuka	3.MNŽ	10 žáků	Mgr. Tereza Martínková
integrována výuka	5. Z	26 žáků	Mgr. Michal Suchý
integrována výuka	1. M	26 žáků	Mgr. Radka Pištorová

## 8. Průběh výzkumu

- 1) **Přípravná fáze** - po zpracování získaných poznatků z teoretické části práce byla obecně shrnuta nejdůležitější fakta o strategiích výuky nadaných žáků. Na počátku realizace výzkumu byla vytipována vhodná základní škola. Následně došlo k navázání kontaktu se zástupkyní ředitelky školy. S jejím souhlasem byly domluveny bližší podmínky pro provedení výzkumu. Po domluvě se čtyřmi učiteli, kteří v rámci své výuky aktivně pracují s nadanými žáky, došlo k upřesnění konkrétních termínů pro analýzu vyučovacích hodin a následných hloubkových rozhovorů. V rámci přípravné fáze byla sestavena tabulka pro záznam pozorování vyučovacích hodin. Dále došlo ke stanovení základní struktury otázek pro osnovu hloubkových rozhovorů.
- 2) **Realizační fáze** - v první části realizační fáze došlo k seznámení se s prostředím základní školy. Byly nastudovány vzdělávací dokumenty týkající se zkoumané problematiky - webové stránky školy a školní vzdělávací program. V další části realizační fáze výzkumu byly provedeny analýzy jednotlivých vyučovacích hodin prostřednictvím videonahrávek. Bezprostředně po výuce následovaly rozhovory s učiteli, které se opíraly o znalosti získané v teoretické části práce. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a trvaly přibližně 30 minut. Dva učitelé po skončení nahrávání v rozhovoru neformálně pokračovali, a proto některé informace byly zpracovány i z tohoto hlediska.
- 3) **Evaluační fáze** - na základě zjištěných informací byl stručně charakterizován vzdělávací program školy. Získané poznatky z analýzy vyučovacích hodin byly shrnuty do tabulky, jejímž společným prvkem se staly strategie výuky identifikované v teoretické části práce. Ze získaných rozhovorů byly pořízeny transkripce. V konečné fázi práce byly zobecněny výpovědi jednotlivých učitelů a došlo k celkovému zhodnocení výzkumu.

## 9. Výsledky výzkumu

### 9.1 Charakteristika vzdělávacího programu školy

Vyučování je mnohostranný proces vzájemné interakce řady vnějších i vnitřních faktorů. Je třeba do něj započítat celkovou vzdělávací politiku školy, její vybavenost i vstupy rodičovské veřejnosti (Kolář, Vališová, 2009). Stěžejním bodem je vzdělávací program školy, který účinně realizuje projekt vzdělávání mimořádně nadaných žáků (MNŽ). Již bylo zmíněno, projekt přímo navazuje na ŠVP ŠANce (Španělský jazyk - Anglický jazyk - Německý jazyk). Celý program je monitorován Centrem nadání, který se mimo jiné podílí na odborných konzultacích k vedení výuky nadaných žáků. Škola dále spolupracuje se sdružením MENSA ČR a dalšími organizacemi.

Přínosem integrace nadaných žáků do běžné třídy je dle programu:

- rozvoj spolupráce dětí v kolektivu
- rozvoj sociálních vazeb
- možnost srovnání s vrstevníky

Přínosem vyčleňování MNŽ je v rámci programu:

- možnost individuálního přístupu
- práce v malých skupinách
- rozšířené studijní možnosti dle schopností žáků
- konkurenční prostředí
- možnost rychlejšího tempa ve vzdělání
- častější zařazování didaktických her a projektů do výuky

Mezi základní výukové strategie, které se objevují v programu pro segregaci nadaných žáků, patří zejména dramatizace, diferenciaci, didaktické hry, metody skupinové a samostatné práce, aktivizační metody, tvořivé hry, práce s chybou, projektová výuka, práce v centrech aktivit, problémové a otevřené úlohy, metody sebereflexe a diskuze. Úkolem další části výzkumu bylo navázat na získané poznatky a pokusit se o identifikaci strategií, které učitelé realizují v rámci své praxe.



## 9.2 Analýza vyučovacích hodin

Pro analýzu vyučovací hodiny byly na základě nastudované literatury v teoretické části identifikovány tři základní kategorie výukových strategií nadaných žáků. Tyto tři kategorie byly blíže konkretizovány dílčími strategiemi.

### 1) Strategie interakce učitele a žáka

- Efektivní využití času ve výuce
- Podpora motivace žáků

### 2) Strategie zpětné vazby a hodnocení

- Okamžitá zpětná vazba a individuální hodnocení

### 3) Obecné výukové strategie

- Kooperativní vyučování
- Tvořivá výuka
- Diferenciace výuky v hloubce, míře a tempu

Všechny dílčí výukové strategie byly shrnuty do tabulek pozorování, díky kterým bylo možné určit míru teoretického souladu s praxí konkrétního učitele. Dílčí strategie byly podrobně popsány a následně obecně shrnuty do tabulky, která zahrnuje všechny čtyři analyzované hodiny. Použití strategií bylo definováno číselnou stupnicí 1-3. Číslo 1 znamená úplné využití dané strategie, č. 2 znamená, že strategie byla využita částečně a č. 3 značí nevyužití strategie.

Učitelům byla z důvodu snazší orientace přiřazena písmena abecedy.

segregovaná výuka	PaedDr. Iveta Bassyová	učitelka A
segregovaná výuka	Mgr. Tereza Martínková	učitelka B
integrovaná výuka	Mgr. Michal Suchý	učitel C
integrovaná výuka	Mgr. Radka Pištorová	učitelka D

### 9.2.1 Tabulka 1- pozorování učitelky A

STRATEGIE VÝUKY	SEGREGOVANÁ VÝUKA 1.MNŽ, MATEMATIKA, I. BASSYOVÁ
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	Učitelka po celou dobu vyučovací hodiny věděla, odkud a kam její výuka směřuje, žáci byli aktivně zapojeni do procesu učení. Vyučovací hodina byla zaměřena na skupinovou práci.
PODPORA MOTIVACE	Nadaní potřebují znát smysl a cíl výuky, proto jim učitelka sdělila, co je v hodině čeká a tím vzbudila zájem žáků o učení. Vztah učitelky a žáků byl rovnocenný. Učitelka dovedla pracovat s hlasem a klást vhodné otázky tak, aby v žácích vzbudila zvědavost.
OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ	Žáci si sami kontrolovali výsledky práce, učitelka měla roli facilitátora. Ve vhodnou chvíli dovedla žáky povzbudit. Nepoužívala srovnání žáků mezi sebou. V rámci skupiny individuálně pomáhala, aby každý dosáhl úspěchu.
KOOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ	Ranní kruh byl ve smyslu matematické rozcvičky- společně na koberci. Po celou dobu výuky žáci spolupracovali v malých skupinách a diskutovali o problému, každý měl zodpovědnost za svou skupinu. Celkově působili jako jeden tým, který se vzájemně doplňuje.
TVOŘIVÁ VÝUKA	Typy úloh byly cílené na schopnost přemýšlet tvořivým způsobem. - „ <i>Je to o tom, jak přemýšlíš, není to o rychlosti.</i> “ Žáci dostali možnost k sebevyjádření a byli odpovědní za skupinu a své učení.
DIFERENCIACE VÝUKY	Žáci byli rozděleni učitelkou do skupin s různými schopnostmi - „ <i>Já Vás rozdělím, potřebuji, abyste byli vyrovnaní - ve skupině bude někdo, kdo dobře čte, někdo, kdo dobře počítá a někdo, komu to rychle myslí.</i> “

### 9.2.2 Tabulka 2 - pozorování učitelky B

STRATEGIE VÝUKY	SEGREGOVANÁ VÝUKA 3. MNŽ, ČESKÝ JAZYK, T. MARTÍNKOVÁ
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	Vyučovací hodina měla téma komiks. Úkoly na sebe navazovaly a byly vhodně propojené, takže žáci neztráceli chuť pracovat. Žáci byli po celou dobu zapojeni do výuky.
PODPORA MOTIVACE	Učitelka na úvod sdělila smysl hodiny, v průběhu kladla otevřené otázky, které nabádaly žáky k aktivitě a chuti pracovat. „ <i>Jak na to půjdeme?</i> “, „ <i>Co vás napadá?</i> “, „ <i>Co myslíte?</i> “
OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ	Často využívala okamžitou zpětnou vazbu, ihned kontrolovala práci a výsledky úkolů. Nabádala žáky, aby sami navrhovali řešitelské strategie a dávala jim dostatek času na přemýšlení. Žáci si vzájemně sami kontrolovali správnost řešení, učitelka působila pouze jako dohled.
KOOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ	Hodina vedena spíše individuálně. Žáci pracovali převážně samostatně ve svých lavicích. Měli však možnost k diskuzi se spolužáky a dialogu s učitelkou. Vzájemně si pomáhali a společně práci hodnotili.
TVOŘIVÁ VÝUKA	Úlohy typu zebra, pětílístek, bludiště jako skrytá šifra. Každý žák aktivně přistupoval k danému úkolu a společně s ostatními diskutoval a hledal možná řešení.
DIFERENCIACE VÝUKY	Pro „rychlíky“ učitelka připravila práci u interaktivní tabule. Hodina byla zaměřena zejména na samostatnou práci. Žáci pracovali vlastním tempem a učitelka individuálně přistupovala k žákům, kteří potřebovali pomoci.

### 9.2.3 Tabulka 3 - pozorování učitele C

STRATEGIE VÝUKY	INTEGROVANÁ VÝUKA 5. Z, MATEMATIKA, M. SUCHÝ
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	Vyučovací hodina byla zaměřena na téma opakování slovních úloh a rovnic. Učitel měl smysluplně naplánované úlohy od jednodušších ke složitějším. Na úvod zazněl cíl hodiny - „ <i>Dámy a pánové, co nás dnes čeká..</i> “
PODPORA MOTIVACE	Motivace ve smyslu: „ <i>Prvních pět nejlepších řešitelů dostane smajlíka.</i> “, „ <i>Každý, kdo vyřeší správně, dostává smajlíka.</i> “
OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ	Po každém zadaném úkolu vždy následovala okamžitá zpětná vazba - kontrola správnosti řešení, povzbuzení k další práci. Chyba měla funkci jako příklad k poučení. Učitel žáky mezi sebou nesrovnával a hodnocení bylo vždy opřené o předem jasně daná kritéria.
KOOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ	Vyučování bylo zejména skupinové. Žáci pracovali samostatně a občas spolupracovali v rámci skupiny při řešení úkolů. Dovedli se podpořit a povzbudit.
TVOŘIVÁ VÝUKA	Z počátku práce samostatně, později změna úloh od jednodušších ke složitějším. Matematická cesta jako zpestření výuky, odpovědnost za své vlastní učení. Aktivní přístup k učení v rámci samostatné kontroly správnosti výsledků řešení.
DIFERENCIACE VÝUKY	Žáci měli možnost pracovat dle vlastního tempa a měli prostor pro svoji činnost. Pomalejší žáci řešili úlohy společně s učitelem, rychlejší si sami pracovali na předem zadaných úkolech.

#### 9.2.4 Tabulka 4 - pozorování učitelky D

STRATEGIE VÝUKY	INTEGROVANÁ VÝUKA 1. M, ČESKÝ JAZYK, R. PIŠTOROVÁ
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	Učitelka měla efektivně naplánovanou výuku od počátečního naladění žáků pro práci, přes dílčí úkoly a závěr hodiny. Učení bylo zaměřené na samostatnou práci ve skupinách a bylo individuálně diferencované.
PODPORA MOTIVACE	Učitelka žáky dovedla vhodně namotivovat pro výuku pomocí dramatizace a vhodně zvolených činností. K žákům přistupovala přátelsky a rovnocenně.
OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ	Úkoly byly ihned kontrolovány a žáci chváleni a podporováni pro další práci. Otázky typu „ <i>Kdo si myslí, že... a kdo naopak...?</i> “ Učitelka individuálně přistupovala k žákům a kontrolovala výsledky řešení.
KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ	Žáci pracovali jako jeden tým, kde měl jeden zodpovědnost za druhého. Vzájemně spolu diskutovali o možnostech řešení. Pozitivní byla spolupráce nadaný a pomalejší žák, kde bylo možné pozorovat vzájemné doplnění na základě individuálních schopností.
TVOŘIVÁ VÝUKA	Základem vyučovací hodiny bylo časté střídání aktivit. Žáci pracovali samostatně, v rámci skupiny a na závěr v kooperaci jako jeden tým. Využívali pracovní listy, práci s učebnicí a samostatné čtení na základě vlastního tempa.
DIFERENCIACE VÝUKY	Výuka byla individualizována dle stejných schopností žáků. Žáci byli rozděleni do skupiny medvídků (pomalejší) a pejsků (rychlejší). Pro každou skupinu měla učitelka uzpůsobené úkoly a žáci pracovali svým vlastním tempem.

### 9.2.5 Tabulka 5 - shrnutí

STRATEGIE VÝUKY	SEGREGACE		INTEGRACE	
	1.MNŽ	3.MNŽ	5.Z	1.M
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	1	1	1	1
PODPORA MOTIVACE	1	1	1	1
OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA	1	1	1	1
KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ	1	2	2	1
TVOŘIVÁ VÝUKA	1	1	1	1
DIFERENCIACE VÝUKY	2	1	1	1

### 9.3 Hlubkové rozhovory

V následující části práce jsou prezentovány výsledky rozhovorů, jež se vážou k jednotlivým učitelům. Výsledky výzkumného rozhovoru jsou organizovány do oblastí, které jsou specifikovány dílčími výzkumnými otázkami. Oblasti výzkumu nadepsané *Učitelovo stanovisko k dané problematice* souvisí s otázkami č. 1 a č. 2, oblast *Realizace výuky* je spojena s otázkami č. 3, č. 4 a č. 5 a oblast *Zpětná vazba a hodnocení* souvisí s otázkami č. 6 a č. 7.

#### 9.3.1 Učitelka A

##### *Učitelovo stanovisko k dané problematice*

Učitelka A vyučuje nadané žáky v rámci segregované formy výuky. Dle jejích slov patří mezi hlavní výhody segregace zdravá soutěživost nadaných žáků: *Mají svoji konkurenci hodně natěsno, nejsou ve třídě, kde by byl jeden nebo dva. Nedocházelo by k soupeření, které je do určité míry zdravé.* Nadaní žáci potřebují specifickou výuku, a proto je další výhodou odlišné vyučování od běžné třídy: *...Můžeme se prostě věnovat jiným věcem.* V této souvislosti však připouští, že lze nadané žáky integrovat do běžné třídy a individualizovat výuku tak, aby vyhovovala jejich požadavkům, ale namítá: *Myslím si, že individualizovat v takhle rozsáhlém měřítku (z hlediska integrace) - to nepůjde.* Nadaný žák může v rámci integrované výuky dostat nějakou úlohu navíc: *...Vždycky mu můžu nabídnout nějakou tu poradou, ale nikdy to nebude tak, jako v téhle skupině.* Učitelka dále upřesňuje: *Samozřejmě, že jsou věci, kdy by mohly být v kmenovce - třeba psaní, grafomotorika, protože tam jsem si ještě žádného extra nadání nevšimla.* Naopak ale dodává: *... Jsou třeba děti, které jsou pečlivé - hlavně holčičky, které už třeba umějí psát psacím písmem. Proto práce s textem - co my děláme - to se prostě v té běžné třídě nedá.* Pro učitelku je zásadní, že se nejedná o úplnou segregaci a žáci nejsou izolováni od ostatních vrstevníků. K tomu vysvětluje: *Nebyla bych pro výuku, aby byli žáci segregováni na všechny předměty, protože tam by to sociálně chybělo.*

## Realizace výuky

Učitelka A si naplánovala svoji výuku se zaměřením na skupinovou práci. Běžně si žáci utváří skupiny sami, ale tentokrát učitelka zaměřila hodinu na cíl: ... *Aby se vlastně ty role trochu vystřídaly.* Otázkou skupinové práce a rozdělování rolí ve skupinách se zabývá mnoho teoretiků. Problematika rozdělování žáků do skupin se zdá být v dnešní době velmi zásadní. Učitelka nadané žáky rozdělila sama. Dle jejích slov: ...*Šlo mi o to, aby tam byl vždycky ten dobrý počtář a vedoucí skupiny byl někdo jiný, než bývá jindy.* Dodává, že jí šlo především o posílení prestiže i jiných dětí: ...*Které nejsou tak průrazné.* Tímto jsme se dostaly k otázce, zda nadaným žákům vyhovuje skupinová, nebo naopak spíše individuální práce. V této souvislosti zastává názor, že... *Skupinová práce funguje docela dobře, pokud není příliš dlouhá.* Na základě své praxe uvádí: *Nadaní jsou opravdu hodně velké individuality a raději pracují sami za sebe. Individuální práce by jim vyhovovala úplně nejvíc.* Dodává, že by stačilo, kdyby fungovala pouze jako facilitátor výuky...*Chodila bych kolem nich a každý by si dělal to svoje a já bych dělala jen kontrolu nebo poradou.* Na základě analyzované hodiny však upřesňovala, že cílem bylo, aby žáci pracovali jako jeden tým, a tak se zaměřila na práci ve skupinách. Nadaní žáci potřebují tvořivé úlohy, proto využívá v matematice zejména početní úlohy, které si žáci vymýšlejí sami. *Míváme třeba paměťové hry, kde využíváme interaktivní tabuli. Na ní mají řadu obrázků, které si musí zapamatovat a pak vrátit na správné místo.* Mimoto využívá i psychologické metody a různá paměťová cvičení. Tyto typy úloh používá i jako součást motivace a vždy je nějakým způsobem zakomponuje do tématu hodiny. K otázce týkající se osvědčených metod výuky nadaných učitelka konstatuje: *Myslím si, že neexistuje osvědčená metoda, protože každá skupina je jiná. Jde ale hlavně o to, aby učitel respektoval jejich tempo. V rámci praxe přijdete na rytmus, jakým se vyvíjejí a co na vnitřní dynamiku dané skupiny funguje.* Úlohy podle ní musí být zajímavé a podnětné: *Je třeba vždycky použít něco, buď co je překvapí, nebo nějaké pátrání, bádání, objevování, zkoumání. Tyhle věci oni milují.*



## *Zpětná vazba a hodnocení*

Učitelka A využívá v rámci hodnocení nadaných žáků portfolia: *Žáci si dělají sebehodnocení i já je hodnotím*. Portfolio nahrazuje žákovskou knihu. K hodnocení a sebehodnocení dochází dle jejích slov jednou za měsíc: *Vezmeme si portfolia, aby se žáci podívali, kam se posunuli a jak já to vidím*.

### **9.3.2 Učitelka B**

#### *Učitelovo stanovisko k dané problematice*

Za výhody segregované formy výuky Učitelka B považuje hlavně možnost práce s menším počtem žáků: *Je to menší skupinka. Žáci se lépe prosadí*. Shodně s odbornou literaturou dodává, že žáci potřebují kontakt se stejně schopnými jedinci: *Intelektově jsou si blíží než ve velké skupině. Jsem přesvědčená, že je potřeba kontakt s nadanými spolužáky*. Na otázku, zda zaznamenala rivalitu nebo soupeření s ostatními spolužáky v běžné třídě, odpovídá: *Oni to takhle neřeší. Ve třídě a v družině nepoznáte, že je mezi dětmi několik nadaných. Většinou je to o tom, že mají jiné zájmy, jiné kroužky*. Shodly jsme se v názoru, že každé nadané dítě je jiné. Nad tématem potřeby vnitřní diferenciací výuky i z hlediska segregované formy se pozastavuje: *Učitel musí přistoupit na to, že každá ta skupina je jiná, že každé dítě je jiné*. Je pro ni zásadní: *...Rozhodně nefunguje šablonovitost a je potřeba s dětmi pracovat a jakoby přiblížit se jim. Pracovat se žáky na frontální výuku - na to tyhle děti rozhodně nezaberou*. V souvislosti s potřebou kvalitní výuky nadaných žáků zdůrazňuje zejména vhodnou přípravu budoucích učitelů: *Pro výuku nadaných potřebujete praxi, ale musí to být praxe už na základě teoretických znalostí. Myslím si, že hodně chybí ta příprava pro práci s nadanými žáky*.

#### *Realizace výuky*

Učitelka B většinou plánuje hodinu do bloků, ve kterém je první hodina úvodní a motivační: *Na úvod jsou aktivity motivační, kdy se nad tím nějakým způsobem zamýšlíme*. *První hodina je jakoby směrovací, na přelomu probíhá nějaké učení a na konci už zase reflektujeme a zpracováváme nějaký výstup*. Literatura často pojednává o tom, že nadaní žáci potřebují znát cíl a smysl hodiny. Jinými slovy potřebují vědět, odkud a kam výuka směřuje.

Tento fakt potvrzuje: *Mám rozplánované bloky na hodiny a platí, že na začátku bloku říkám, co se bude dít. Dneska uděláme tohle, pak tohle a uzavřeme to tímhle. Na poslední hodině si zpracujeme výstup daného bloku.* Dodává, že záleží také na věku nadaných dětí. Starším žákům sděluje cíle na každé hodině, u menších dětí ne. Žáci chtějí vědět, proč se daná látka probírá: *Chtějí vědět, k čemu jim to vlastně bude.* V rámci hodiny českého jazyka udává příklad: *V sepětí například s čítankou říkám - v čítance se zabýváme nějakým tématem, my se na to podíváme z úhlu jiného a budeme pracovat tím a tím způsobem. Už jsme zvládli tyto kroky a naším úkolem je teď dodělat to a to.* Učitelka uvádí, že čím starší žák je, tím více vyžaduje potřebu znát smysl výuky. Na otázku preference skupinové výuky či individuální práce reaguje: *My hodně pracujeme v párech nebo ve trojicích. Větší skupinky se zatím učíme, čtveřice nám vrže. Jsme ve fázi spontánní dvojice, spontánní trojice a čtveřice s rozdělením rolí.* V této souvislosti dodává, že je potřeba postupovat krok od kroku, aby se žáci práci ve skupinách naučili. Každý nadaný žák je svébytnou osobností se specifickými schopnostmi. Mohou se proto tedy vzájemně doplňovat, což lze dobře využít při výuce. Učitelka B vysvětluje: *Žák A je živel, žák B je to myšlení a žákyně C je ten dekorátor. Společně pracují ve skupině a vyhovují si, protože se doplňují.* Je si však vědoma toho, že se do budoucna žáci budou muset naučit pracovat i ve větších skupinách: *Myslím si, že se musí naučit pracovat i ve větších skupinách, ale jdeme na to postupně, nespěcháme.* Na otázku konkrétních výukových metod a strategií reaguje: *Záleží na složení skupiny a také strašně záleží na tom, co je blízké učiteli. Snažíme se střídat vyučující, aby žáci zažili různý přístup.* Inspirativní metody si předává i s dalšími vyučujícími: *Neopakujeme nápady a materiály si předáváme.* Osvědčenou strategií pro výuku nadaných žáků jsou pro učitelku metody aktivního učení: *...Také klasická metoda kritického myšlení - evokace, uvědomění a reflexe. Oni to opravdu potřebují.* Pozastavuje se nad tématem motivace: *Oni ani leckdy nepotřebují motivaci, ale potřebují se na to jakoby naladit.* A dodává, že je vždy potřeba hodinu nějakým způsobem uzavřít: *Nemají rádi, že by odcházeli po neuzavřené hodině. To by byli jakoby neuspokojení. Potřebují si na konci hodiny dát něco do portfolia, co je závěr, výstup.*

## *Zpětná vazba a hodnocení*

Učitelka B využívá pro hodnocení portfolio: *Většinou si povídáme, co jsme udělali, kam ještě směřujeme. Hodnotíme slovně.* Shodně s odbornou literaturou potvrzuje, že žáci vyžadují okamžitou zpětnou vazbu: *Oni chtějí zpětnou vazbu okamžitě. Mám to - koukněte - co to je - přečtete si to - okamžitě.*

### **9.3.3 Učitel C**

#### *Učitelovo stanovisko k dané problematice*

Učitel C má zkušenosti jak s výukou v rámci segregované formy, tak s výukou nadaných v běžné třídě. Analýza hodiny probíhala v běžné třídě, kde je celkem sedm nadaných žáků. Z tohoto počtu mají čtyři žáci potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny. Zbylí tři žáci potvrzení nemají, protože si to rodiče nepřáli. Třída je specifická v tom, že se zde mísí žáci s poruchami učení, žáci nadaní a žáci průměrní. V době pozorování bylo ve třídě celkem 26 žáků, z toho 19 chlapců. Na otázku, zda učitel není ovlivněn chlapeckou třídou, odpovídá slovy: *Nejsem ovlivněn tím, že mám převahu kluků. Spíš tím, že mám ve třídě nadané žáky, běžnou kmenovou třídu a děti s poruchami učení. Je to z extrému do extrému. A to je velký problém.* K tématu vhodné diferenciaci ve třídě vysvětluje: *Je opravdu těžké nastavit hodinu tak, aby bylo možné obsáhnout úplně všechno. Někdy to jde, někdy to nejde, to vám dá praxe. Pokud máte výuku nastavenou na konkrétní skupinu např. nadaných žáků, tak ta další skupina je svým způsobem na tom bita. Nemáte šanci to obsáhnout.* V reakci na tuto diskusi jsem se ptala, zda by ve třídě pomohl učitelovi asistent. K otázce přistupuje obezřetně: *Pouze v momentě, kdy by měl nějakou zkušenost. Musel by být osobnost. Museli by se s učitelem doladovat. Viděl jsem u kolegů asistenty a spíš je to problém. Většinou to jsou lidé s nepedagogickým vzděláním a musíte jim zadávat práci.* Byl by to dle jeho slov veliký risk: *Asistenta jsem nikdy neměl, i když jsem o tom uvažoval. Asi bych do toho ale nešel.* K otázce individuálního pohledu na výuku nadaných žáků uvádí: *Po začátcích absolvování kurzů nadaného žáka jsem měl pocit, že každý hledá cestu a úplně neví, jak na to.* A dodává, že ani dnes nemá pocit, že by pedagogové znali správnou cestu, jak vzdělávat nadané žáky: *...Moje zkušenost je, že neexistuje jednotný návod, každé nadané dítě je úplně jiné. To, co se mi osvědčilo u jednoho, nefunguje u druhého. Nadání je vždy různé a hodně do toho vstupují rodiče.* V této souvislosti dále

konstatuje, že velmi záleží také na věku dítěte: ...*První a druhá třída - děti zúročují to, co se naučily v předškolním věku. Ve třetí třídě mají obrovské problémy se socializací a spíš s nimi potřebujete komunikovat a vysvětlovat jim situace, které oni nechápou. Ve čtvrté a páté třídě pracujete spíše s jejich zaměřením a je velmi málo dětí, které jsou nadané na všechny předměty. Za výhody integrované formy výuky nadaných žáků učitel považuje fakt, že jsou v kontaktu s ostatními spolužáky: ...Těm dětem můžete daleko lépe vysvětlovat modelové situace týkající se chování. Oni se naučí zapojovat do běžného života.*

### *Realizace výuky*

Z pohledu motivačních faktorů ve výuce Učitele C často zněly pokyny typu: *Prvních pět úspěšných řešitelů dostává „smajlíka“.* V reakci na tato slova mne zajímalo, zda nemá pocit demotivování slabších žáků. V rozhovoru zmiňuje: *Myslím si, že úplně ne. Ta pravidla jsou vždy různá. Někdy řeknu pět, někdy řeknu dvanáct, někdy řeknu každý úspěšný řešitel. Takže oni nevědí, do čeho jdou.* V rozhovoru zdůrazňuje, že se s žáky dostal na takovou úroveň, že i když někteří nemají šanci dostat ocenění, přijdou za učitelem a pochlubí se se svými výsledky práce: *Přijdou mi to ukázat a spíš oni sami jsou rádi, že to zvládli. Skupinka slabších mi třeba řekne - jo pane učiteli, dobrý, zvládnul jsem to, dal jsem to. To je pro ně motivace.* Učitel si proto nepřipouští, že by nějakým způsobem demotivoval slabší žáky: *Kdybych ten pocit měl, tak to určitě dělat nebudu.* Motivace dle něho musí být vždy různá: *Používám cokoliv a snažím se to obměňovat. Po dlouhých pedagogických pokusech jsem zjistil, že děti člověka velmi často přečtou a v momentě, kdy vás žáci mají načteného, tak je to nebaví. Musíte je neustále něčím překvapovat a musíte být krok před nimi.* Postupuje ve výuce tak, aby do hodiny příliš často nezasahoval. K tomu ale dodává: *Učitel musí vědět, jakým způsobem to funguje.* Většinou nechává na žácích, aby se rozdělovali do skupin dle jejich uvážení: *Nechávám to na nich. Představa, že jim budu diktovat, s kým budou ve skupině a s kým ne, to určitě nechci.* K tomuto tématu však upřesňuje: *Samozřejmě ale pracujeme s prvkem náhody - nechávám to na nich, nebo zcela náhodně třeba losujeme, aby se naučili pracovat i s ostatními.* Odborná literatura se velmi často pozastavuje nad tématem seskupování nadaný žák a pomalejší žák. V této souvislosti Učitel C tvrdí: *To nedělám. Nedělám z nadaných dětí své zástupce. Neosvědčilo se mi, že bych je k sobě takto přiřazoval. Používám je občas jako učitele. Pokud látku opravdu*

*ovládají, tak je nechám, aby nám to vysvětlili třeba na tabuli. Skupinovou práci podle jeho slov využívají především děti s poruchami učení. Nadaným žákům dává dostatek prostoru, aby se sami rozhodli, jak budou pracovat: ... Většinou jsou motivováni vnitřně, takže každý pracuje sám za sebe a mezi sebou si ověřují, zda to mají správně. Nechávám je, aby si mezi sebou věci dovysvětlili - na jejich úrovni.*

#### *Zpětná vazba a hodnocení*

Učitel C potvrzuje fakt, že nadaní vyžadují zpětnou vazbu: *Snaží se o ni. Oni se jí dožadují, chtějí ji.* Na toto téma dodává, že s tím má občas problémy: *...Vadí mi, že v podstatě nerespektují pravidla. Mám žáka, který se nedokáže soustředit. Nedokáže zvednout ruku a vykřikuje. Takové situace musíte v rámci integrované výuky řešit. Snaží se být rychlejší a rychlejší. To jsou ty momenty, na kterých pracujete a snažíte se ho nějakým způsobem zklidnit.* V této souvislosti je potřeba mít dobrý kontakt s rodiči: *...Rodičům říkám, že ho musí naučit relaxovat.* Učitel upřesňuje, že práce s nadanými žáky je běh na dlouhou trať: *Pořád s tím pracujete, pořád vysvětlujete spoustu věcí. S nadanými máte pocit, že říkáte věci stále dokola.* K otázce potřeby specifikace hodnocení pro nadané žáky zdůrazňuje zejména význam kritérií hodnocení: *...V momentě, kdy jim zadáte práci a oni nechápou smysl, tak budou polemizovat a diskutovat.*

#### **9.3.4 Učitelka D**

##### *Učitelovo stanovisko k dané problematice*

Učitelka D ve své třídě nemá nadané žáky, kteří by byli identifikováni na základě pedagogicko-psychologické poradny. Dva žáci by do skupiny nadaných patřili, ale jejich zákonní zástupci nechtěli, aby se tyto žáci učili separovaně, a proto dali přednost klasické výuce v běžné třídě. Na otázku, zda si myslí, že by žákům pomohla spíše segregovaná výuka, odpovídá: *Já abych pravdu řekla, moc té segregaci nefandím.* Naopak, mezi přednostmi integrované formy výuky řadí spolupráci s ostatními dětmi ve třídě. Na základě své vlastní zkušenosti dodává, že děti, které byly segregované, měly při návratu do kolektivu běžné třídy problémy: *Měly problémy se včlenit zpátky do kolektivu. Segregovaných hodin by rozhodně nemělo být tolik a čas strávený s celou třídou by měl být delší.* Učitelka neučí v segregované třídě, ale ze zkušeností ví, jak obtížné je tmelit dvě skupiny dohromady - tedy běžnou třídu a nadané žáky, kteří odcházejí z výuky na hlavní

předměty a poté se vrací zpátky do své kmenové třídy. V rozhovoru zdůrazňuje problém nastavených pravidel třídy: ... *V integrované třídě mám - řekla bych dvě nadané děti. Celá třída má nastavená pravidla, která děti přijaly za svá. Všichni žáci mají pořád stejného vyučujícího. Nemusíte řešit problém s dětmi, které odcházejí do segregované skupiny. Tam jsou pravidla segregované skupiny a pak jsou pravidla integrované třídy a každá jsou samozřejmě jiná. To si myslím, že je výhoda integrované výuky, že tohle nemusí řešit.* Na otázku, zda by učitelce pomohl asistent pedagoga, odpovídá kladně: *Určitě. Žáci by stáli o někoho, kdo by jim organizoval činnost. Občas potřebují dospělého, který je úkolem povede. Mně osobně by asistent rozhodně pomohl.*

### *Realizace výuky*

Vnitřní diferenciaci v rámci integrované výuky není snadná věc: ... *Musím říct, že často mívám pocit, že v podstatě tyhle děti (nadané) hodně pracují na pracovních listech. Ráda bych dosáhla toho, abych alespoň polovinu času věnovala jim, ale zatím se mi to moc nedaří.* Upřesňuje, že se nelze zaměřit pouze na nadané žáky: ... *Děti z běžné třídy, které začínají číst, potřebují více pozornosti. Je jich víc, je jich většina. Pak mám děti hodně slabé, od kterých odejít znamená, že nebudou vůbec pracovat. Pak najednou vidím, že je to v poměru  $\frac{1}{4}$  času hodiny k nadaným a  $\frac{3}{4}$  času hodiny ke zbytku třídy. Z tohoto důvodu připouštím, že musí využívat takové metody, kde nadaní žáci pracují samostatně: ... Jsou to třeba metody brainstormingu, které mají hrozně rádi. Pracovní listy mají také rádi.* V rozhovoru zdůrazňuje potřebu podnětných a zajímavých úloh: ... *Vždy to musí být téma, které je zajímavé.* Nikdo není neomylný a učitelka přiznává, že občas nastala situace, kdy neodhadla schopnosti nadaných žáků a zadala příliš těžkou práci. To potvrzuje i odborná literatura, která předkládá, že úlohy by měly být především dosažitelné z hlediska cíle : ... *V tu chvíli, jakmile je to pro ně těžké, tak většina nadaných od problému odchází. Pokud musí nad úkolem dlouho přemýšlet, tak se mu raději vyhne.* V integraci je dle jejích slov potřeba ohlídat, aby něco s nadanými žáky nepřeskočila: ... *Je důležité odhalit, že je nesmím o něco ochudit.* V rozhovoru upřesňuje, že je nutné nahlížet na nadaného žáka z mnoha úhlů pohledu: *Najednou můžete zjistit, že běžný typ cvičení, u kterého předpokládáte, že mu půjde, nadaný prostě neovládá.* Podle ní mají nadaní žáci rádi takové metody výuky, kdy mohou dát najevo svoji kreativitu: *Co mají hodně rádi, je domýšlení a psaní příběhů. Všem dětem, které už čtou, zadám stejný začátek příběhu a ten konec pak*

porovnáváme. Učitelka dodává, že k takovýmto úlohám je potřeba mít připravené i speciálně nápovědy: *Mají problém se slovní zásobou, proto jsem přemýšlela nad tím, že pokud si nebudou vědět rady, musím jim tam někde nechat obrázkové kartičky v krabičce „nápovědníče“.* Tento postup je dle jejích slov nutný, a to z důvodu možnosti její práce s ostatními žáky ve třídě: *V tu chvíli sedím u jiných dětí a nadaní žáci - pokud si nevědí rady - neví, za kým jít.* K tématu rozdělování žáků do skupin ve smyslu nadaný - nadaný, nebo nadaný - průměrný žák, uvádí: *Musím říct, že je dělím do skupin jak kde. V matematice se to nevyplatí, protože ten slabší to nechá na tom silnějším. Vyplatí se to například v prvouce. Nadaní jsou svým způsobem velitelé a organizátoři a nebojí se zorganizovat si skupinu.* Z hlediska počtu dětí ve skupině upřesňuje, že maximální počet žáků, který funguje, jsou čtyři: *Víc už nefunguje.* Spolupráci nadaných žáků a jejich spolužáků hodnotí pozitivně a konstatuje: *Když skupina neví, jak začít, nadaní jsou schopni tu práci rozdělit. Pomohou zapsat nějakou myšlenku a mají takovou přirozenou autoritu u ostatních dětí. Děti se nechají vést. Je vidět, že dovedou poradit a problémovou situaci vysvětlit.* I přesto se však v rámci takovéto spolupráce může objevit problém: *Problém je naopak v diskuzi. Nadaní žáci vehementně prosazují to svoje.* K této problematice dodává, že je nezbytné naučit žáky spolupracovat a zároveň respektovat názor ostatních spolužáků: *Tohle je věc etiky, kterou také trénujeme.* Je si vědoma toho, že nadaní žáci potřebují individuální péči, ale na druhou stranu se musí naučit pracovat v kolektivu: *V běžném životě nadaný žák nebude mít kolem sebe zase jenom nadané. Mám radost, když vidím, že v rámci běžné třídy nadaný pomůže spolužákům.* Učitelka chápe diferenciaci jako možnost přizpůsobit výuku jak do hloubky, tak do šířky: *Mám pocit, že u nadaných se nevyplatí spěchat. Je potřeba je naučit pracovat s celou skupinou. To mi u segregace chybí. Nadaný žák se musí naučit pracovat i s tím, co mu nejde a tím, že je segreguji, jim tu možnost nedávám. Tím, že moji nadaní žáci neodcházejí a nevrací se zpátky na určité předměty, tak to je pro ně velké plus.* Výhody integrace nadaného žáka do běžné třídy vyvstávají i pro ostatní žáky: *Ostatní najednou vidí, že nadaný žák je schopen vynásobit například dvojčíferné číslo a snaží se také víc. Čím více času spolu stráví, tím podle mě lepší.* Je si vědoma faktu, že v rámci integrace musí pracovat na dvojí přípravě. Zároveň však uvádí, že je pro ni daleko méně energeticky náročné mít svoji třídu pohromadě, aniž by nadaní odcházeli na některé předměty pryč: *Zažila jsem dva ročníky, kdy děti odcházely pryč. Říkala jsem si- dobře, nemusím řešit dvojí přípravu. Ale ta námaha zvládnout tu hodinu,*

*když ony se z češtiny a matiky vrátily zpátky se svými pravidly ze segregované třídy, tak jsem měla pocit, že ta energie, kterou jsem musela dát do řízení a zvládnutí třídy, byla daleko větší.*

#### *Zpětná vazba a hodnocení*

Učitelka D potvrzuje potřebu okamžité zpětné vazby a uvádí, že ji v hodinách často využívá: *Nadaný žák potřebuje zpětnou vazbu a často ji využívám ve formě, že jsou někde vždy připravené výsledky řešení a pokud nemá trpělivost na to, než přijdu a proberu to s ním. Nadaný žák dle jejích slov vyhledává a stojí o ty úlohy, jež jsou koncipovány tímto způsobem: Vyhledává ty práce, které si může pak sám zkontrolovat a zapsat si jejich výsledek.* Učitelka má nastavená pravidla tak, kdy nadaný žák ví a chápe, že ne vždy může dostat zpětnou vazbu okamžitě. Dovede počkat, až učitelka skončí práci s běžnou třídou a poté je schopna vrátit se k němu a jeho výsledky práce prodiskutovat. V rámci hodnocení nadaných žáků využívá portfolia: *Hodnotím je hlavně z hlediska vývoje, píšou si poznámky, zapisují si to k sobě v jakési přímce a to pak s dětmi diskutují. Minimálně soutěžíme a myslím si, že je potřeba, aby úspěch zažil každý z nich.*

### **9.4 Závěry výzkumu**

#### **9.4.1 Srovnání učitelů**

Na základě analýzy dat z pozorování výuky a hloubkových rozhovorů byly shrnuty přístupy a obecné principy práce jednotlivých učitelů.

#### *Učitelovo stanovisko k dané problematice*

K otázkám týkajících se výhod či nevýhod segregované nebo integrované formy výuky nadaných žáků se učitelé vyjadřovali odlišně. Zatímco učitelka A vidí výhody segregované formy zejména v možnosti zdravé soutěživosti a konkurence mezi nadanými žáky, učitelka B ji naopak spatřuje v možnostech práce s menším počtem žáků. Ve shodě s učitelkou A však dodává, že nadaní žáci potřebují kontakt se stejně schopnými vrstevníky. Obě učitelky upřesňují, že se v rámci segregované výuky mohou plně věnovat nadaným žákům a že je možné individualizovat výuku v daleko větším měřítku. Odlišný názor má učitelka D, která na základě své praxe uvádí nevýhody segregované formy výuky. Mezi ně řadí především problémy vznikající po návratu segregovaných žáků zpět



do kmenové třídy. Podle učitelky D je obtížné tmelit kolektiv a naučit nadané žáky respektovat třídní pravidla. Za přednosti integrované formy výuky považuje učitelka D stejně jako učitel C možnost spolupráce všech žáků. Učitel C navíc dodává, že nadaní žáci mají možnost lépe pochopit chování ostatních spolužáků. Díky tomu jsou schopni se lépe zapojit do běžného života. V porovnání se segregovanou formou výuky učitel C i učitelka D popisují i možné nevýhody integrace. Mezi ně shodně řadí především neustálý boj v hledání cesty výuky, která by byla správná a efektivní. Oba dva tvrdí, že vyučovat nadané žáky v běžné třídě není snadné. Zvláště pak tehdy, má-li učitel ve své třídě děti s poruchami učení. Obdobně konstatují, že je obtížné připravit vyučovací hodinu takovým způsobem, aby vyhovovala všem žákům. Jinak řečeno, není snadné se jim věnovat rovným dílem. Na rozdíl od učitelky D, která by uvítala ve své třídě asistenta pedagoga, učitel C si myslí, že by mu byl asistent ve své podstatě přítěží.

#### *Realizace výuky*

Učitelé se obecně shodují v názoru, že nadaný žák potřebuje znát, kam jeho učení směřuje. Pokud nezná smysl zadané práce, ztrácí zájem na úkolu pracovat. K jeho uspokojení je proto nezbytné zvolit vhodnou motivaci, která v něm vzbudí zájem.

Učitelka A i učitelka B ve výuce často využívají skupinovou práci, díky které se snaží podporovat spolupráci. Obě také shodně tvrdí, že nadaní žáci jsou velkými individualitami a velmi často jim vyhovuje samostatná práce, v rámci které má každý možnost pracovat svým vlastním tempem. V otázce seskupování nadaných žáků učitelka A i učitelka B navrhuji možnosti využití jejich různorodých schopností. Jinými slovy, obě učitelky upřesňují, že pokud učitel dobře zná svoji třídu, je schopen žáky seskupit tak, aby se na základě svých schopností vhodně doplňovali. Zatímco učitelka D ve své výuce využívá možnosti spolupráce nadaného žáka a žáka pomalejšího, učitel C tímto způsobem žáky neseskupuje. Stejně jako učitelka A i učitelka B, i on vidí v nadaných žácích individuální osobnosti, které raději pracují samostatně. Vytváření skupin učitel C nechává většinou na rozhodnutí svých žáků. Na rozdíl od ostatních učitelů se učitelka D podrobně zamýšlí nad otázkou, která se týká seskupování nadaného žáka a žáka z běžné třídy. V této spolupráci vidí mnohé výhody. Nadaný žák je dle jejích slov dobrý organizátor, a proto je přínosem pro kteroukoli skupinu. Zároveň dochází k pozitivnímu oboustrannému ovlivňování a žáci mají možnost se učit jeden od druhého.

V rozhovoru týkající se strategií a metod výuky se všichni učitelé shodují v názoru, že nadaní žáci potřebují pestrou nabídku tvořivých úloh. Učitel C navíc uvádí, že by se úlohy neměly opakovat. Učitel by měl dobře znát své žáky a snažit se být vždy krok před nimi. Učitelka A i učitelka B dodávají, že neexistuje osvědčená metoda, která by obecně fungovala na každého nadaného žáka. Učitelka B i učitel C upřesňují, že také záleží na věku žáka - tedy na určité vývojové fázi, ve které se právě nachází.

Zatímco učitelka A navrhuje metody tvořivých her, paměťových cvičení a psychologických úloh, učitelka B věří, že efektivní jsou zejména metody aktivního učení, mezi které se řadí principy kritického myšlení. Učitelka D navrhuje metody brainstormingu, metody práce s pracovními listy a kreativní úlohy typu vymýšlení a domýšlení příběhů. V této souvislosti dále uvádí, že je potřeba dbát na to, aby úlohy pro nadané žáky nebyly příliš obtížné. Pak by se mohlo stát, že o ně nadaný žák ztratí zájem.

#### *Zpětná vazba a hodnocení*

V rozhovorech nad tématem hodnocení práce nadaných žáků učitelka A, učitelka B a učitelka D zmiňovaly, že využívají portfolia. Ve všech výpovědích přitom upřesňovaly zejména potřebu chválit posun a vývoj žáka. Učitelka B, učitel C i učitelka D shodně souhlasili, že nadaný žák vyžaduje okamžitou zpětnou vazbu a že potřebuje znát smysl a cíl výuky. Učitel C navíc naznačoval, že důležitou roli v rámci hodnocení hrají předem daná kritéria, díky kterým nadaný žák lépe chápe smysl svého učení.

#### **9.4.2 Zhodnocení výzkumu**

V rámci výzkumné části byly zmapovány dvě základní pozice, jež se staly důležitým zdrojem k získání specifických východisek pro úspěšnou výuku nadaných žáků. Problematika začleňování nadaných dětí do běžné třídy a výuka nadaných v segregovaných třídách má svá specifika, ale i veliká místa shody, která jsou dána společným pohledem na problematiku nadání.

V segregované výuce má možnost pedagog pracovat s menším počtem žáků a je schopen vnitřní diferenciaci z hlediska hloubky. Naopak, integrovaná forma výuky nabízí učiteli, aby diferencoval výuku směrem do šířky a utužoval vzájemný vztah všech dětí ve třídě. Na základě pozorování konkrétních vyučovacích hodin v integrované formě bylo zjištěno, že je velmi žádoucí, podporuje-li učitel vztah mezi nadaným a pomalejším žákem.

Oba dva mají možnost těžit ze svých schopností a učit se jeden od druhého. Výuka nadaných žáků v běžné třídě má však i svá úskalí. Učitel má daleko větší práci s přípravou na hodinu. Mimoto, není snadné věnovat stejný poměr času každé skupině žáků. Zůstává otevřenou otázkou, zda je lepší volit pro výuku nadaných žáků segregaci či integraci. Učitelé shodně s nastudovanou literaturou uvádějí, že v centru zájmu každé z forem výuky musí být žák a jeho individuální schopnosti. V praxi bylo zjištěno, že nelze v žádném případě pohlížet na všechny nadané žáky stejně a že i v rámci segregované skupiny je velmi potřebná specifická diferenciacce. Jak v integrované formě, tak ve třídě se segregací na hlavní vyučovací předměty, se objevila mnohotvárnost nadání, o které se často zmiňuje Kasíková a Straková (2011).

Demonstrace konkrétních výukových strategií je vázána na kontext vyučovací hodiny. Klíčová je tedy zejména nabídka učebních možností s cílem podpořit nadané žáky. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, existuje řada obecných i konkrétních strategií pro výuku nadaných. Ani v jedné z forem výuky nadaných žáků dle slov učitelů neexistuje osvědčená strategie či konkrétní metoda. Z výzkumu však vyplývá, že se mezi základní strategie výuky nadaných žáků řadí zejména formy skupinové a individuální práce. Ani jeden z učitelů nevyučuje žáky frontálně a snaží se naopak zahrnovat do hodin metody kooperativního vyučování. V rozhovorech učitelé naznačují, že nadaní žáci jsou především velkými osobnostmi, kterým vyhovuje individuální práce. Učitelé jsou si zároveň vědomi faktu, že je potřeba naučit žáky vzájemné spolupráci, a proto do svých hodin často zahrnují metody skupinové práce. Mezi konkrétní metody výuky učitelé řadí především tvořivé hry a metody aktivního učení. Upřesňují, že je nutné nadaného žáka zaujmout a dobře ho motivovat pro budoucí práci. Nezbytná je také okamžitá zpětná vazba a individuální slovní hodnocení, které je zacílené především na jeho vývoj a pokrok. Zmíněné strategie i metody výuky shodně korespondují s nastudovanou literaturou a na základě výzkumu je proto možné konstatovat, že učitelé tyto obecné principy práce s nadanými žáky ve svých hodinách využívají.

## **Závěr**

Cílem diplomové práce bylo specifikovat některé z možností výuky nadaných žáků a blíže identifikovat strategie, které učitelé základních škol v dnešní době využívají. Dílčím cílem bylo zjistit, zda vzdělávání nadaných dětí nezůstává jen na poli teorie a zda jsou učitelé opravdu schopni pracovat s talentovanými žáky.

Teoretická část práce předložila mnohé pohledy na problematiku nadání a pokusila se na základě české i zahraniční literatury identifikovat některé principy práce ve výuce nadaných žáků, jež se staly základem pro výzkumnou část. Ta byla založena na malém počtu účastníků, a proto dovoľovala hlubší zkoumání daného problému. Bylo prokázáno, že učitelé dovedou velmi efektivně pracovat s nadanými žáky a jsou schopni diferenciací, která je pro jejich výuku nezbytná. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že Základní škola nám. Curieových nabízí adekvátní vzdělávací program, který je vhodně uzpůsoben potřebám nadaných žáků a nabízí jim mnohé možnosti pro jejich budoucí rozvoj.

Práce do jisté míry přispěla ke zjištění, že velmi záleží na osobnosti učitele a jeho schopnosti diferencovat výuku tak, aby vyhovovala potřebám a nárokům každého žáka. Cílem výzkumu nebylo určit, zda je lepší segregovaná či integrovaná forma výuky. Naopak, tato práce ukázala, že oba dva přístupy mají své pozitivní i negativní stránky. Díky zmíněným závěrům lze obecně vyvodit, že klíčovou roli ve výuce nadaných žáků hraje především škola a učitel. Ten by měl být osobností s vrozenou schopností pro práci s dětmi.

Ve vzdělávací politice je třeba hledat cesty, díky kterým bude výuka nadaných žáků efektivní. Myslím, že z hlediska teoretického základu v dané problematice existuje dostatek odborné literatury, která přispívá k jejímu zkvalitnění. Praxe však zůstává na konkrétním učiteli, který by se měl neustále vzdělávat, žáky diagnostikovat, čerpat ze svých zkušeností a především pracovat s nadšením pro výuku a respektem ke každému dítěti.

## Seznam literatury

- BAHMAN, S.; MAFFINI, H. *Developing Children's Emotional Intelligence*. London: Continuum, 2008. ISBN 0826499740.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- FOŘTÍK, V.; FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0.
- GOODHEW, G. *Meeting the needs of gifted and talented students*. London: Continuum, 2009. ISBN 1855394650.
- HŘÍBKOVÁ, L. Nadané děti ve škole, In: BENDL, S.; KUCHARSKÁ, A. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2008, s. 134-138. ISBN 978-80-7290-366-5.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
- CHILD, D. *Psychology and the teacher*. London: Continuum, 2007. ISBN 0826487157.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- KASÍKOVÁ, H.; STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOMENSKÝ, A. J. *Velká Didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-08-01022-3.
- LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LANIADO, N. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-870-8.
- LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ, I. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- LUND, N. *Intelligence a učení*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3922-9.
- MACHŮ, E. *Nadaný žák*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.

- MACINTYRE, CH. *Gifted and Talented Children 4-11: Understanding and supporting their development*. Abingdon: Routledge, 2008. ISBN 0-203-92761-3.
- MÖNKS, F. J.; YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-2470445-5.
- MONTGOMERYOVÁ, D. Efektivní výuka a studium nadaných a talentovaných. In: FOŘTÍKOVÁ, J. (Ed) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- PANJU, M. *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Continuum International Publishing Group, 2008. ISBN 1855394391.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PORTER, L. *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Maidenhead: Open University Press, 2005. ISBN 0335217729.
- PORTER, L. Gifted young children. A guide for teachers and parents. In: JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR, 2006. s. 38. ISBN 80-86856-19-4.
- PRITCHARD, A. *Ways of Learning: learning theories and learning styles in the classroom*. London: David Fulton Publishers, 2008. ISBN 0415466083.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- REID, G. *Learning styles and Inclusion*. London: Sage, 2005. ISBN 1-4129-1064-1.
- RENZULLI, J.; REISOVÁ, M.S. Co je to nadání a jak je rozvíjíme. In: FOŘTÍKOVÁ, J. (Ed) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- RICHARD, G.; ARMSTRONG, F. *Teaching and learning in diverse and inclusive classroom: Key Issues for New teachers*. London: Routledge, 2011. ISBN 0415564638.
- SHAPIRO, E. L. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.
- SUTHERLAND, M. *Developing the Gifted and Talented Young Learner*. London: Sage, 2008. ISBN 978-1-4129-4631-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

#### **ELEKTRONICKÉ ZDROJE:**

- EYRE, Deborah. Gifted Education: The English Model. *Potential Plus UK* [online]. 2004, s. 4 [cit. 2014-01-23]. Dostupné z WWW: <[http://www.potentialplusuk.org/file\\_upload/GT%20English%20Model-deborah-eyre%20\(2\).pdf](http://www.potentialplusuk.org/file_upload/GT%20English%20Model-deborah-eyre%20(2).pdf)>
- *Krok za krokem s nadaným žákem. Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 72 s. [cit. 2014-03-09]. ISBN 80-87000-28-1. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Tvorime-IVP\\_CELY-v2-web.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Tvorime-IVP_CELY-v2-web.pdf)>.
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2001 [cit. 2014-01-09]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9 2013)* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-01-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2013/01/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro.html>>.
- Základní škola nám. Curieových. [online]. [cit. 2014-01-27]. Dostupné z WWW: <<http://www.zscurie.cz/>>
- *Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů* [online]. 2004, částka 190, s. 10162[cit. 2014-02-04]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její  
obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	Diplomová práce
Název práce	Strategie výuky nadaných žáků na 1. stupni základní školy
Autor práce	Lucie Dohnalová

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	Lucie Dohnalová
Adresa trvalého bydliště	U Stírky 2035/6, Praha 8 - Libeň, 182 00



**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce**

**Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				